UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LÍVIA BRASSI SILVESTRE DE OLIVEIRA

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DA IMPLANTAÇÃO EM UMA
UNIDADE ESCOLAR PAULISTA**

Ribeirão Preto/SP
2015

LÍVIA BRASSI SILVESTRE DE OLIVEIRA

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DA IMPLANTAÇÃO EM UMA
UNIDADE ESCOLAR PAULISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Organização do Trabalho Educacional.

Versão corrigida.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Teise de Oliveira Guaranha Garcia

Ribeirão Preto/SP
2015

AGRADECIMENTOS

A Deus porque sem Ele não teria e seria nada.

A Profa. Dra. Teise de Oliveira Guaranha Garcia, pela dedicação, pelos ensinamentos e orientações. Sem ela esta pesquisa não seria possível.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais (GREPPE) pelas contribuições na escolha do objeto de estudo e nas análises dos dados coletados.

Aos professores José Marcelino Rezende Pinto e Jamerson Antônio de Almeida Silva, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Aos participantes da pesquisa, em especial aos professores, a coordenadora do Programa Mais Educação na escola e aos estudantes, pela paciência e contribuições.

A minha família, em especial aos meus pais, pelo apoio incondicional, ouvindo as minhas alegrias e aflições com esta pesquisa e, por vezes, contribuindo diretamente para que ela se realizasse.

Ao Rafael, meu namorado, pelo carinho, apoio, respeito, paciência e pelos momentos de distração.

Aos meus amigos pelo apoio.

Muito obrigada!

RESUMO

Esta dissertação apresenta resultados da pesquisa de mestrado intitulada O Programa Mais Educação: Um estudo da implantação em uma unidade escolar paulista, cujo objetivo é analisar o PME em uma escola do Estado de São Paulo. O PME foi instituído no segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da Portaria Interministerial de 24 de abril de 2007, e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado pelo Ministério da Educação (MEC), ao mesmo tempo em que a promulgação do Decreto nº. 6.094 instituiu o Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação, mecanismo operacional do PDE. Tem como intuito induzir as escolas públicas de Ensino Fundamental do país à ampliação da jornada escolar e à organização curricular, na perspectiva da educação integral. A metodologia adotada para o alcance do objetivo proposto para a pesquisa, de cunho qualitativo, utiliza a coleta de dados em uma unidade escolar de Ensino Fundamental, pertencente à rede municipal de São Carlos. A pesquisa dialoga com concepções expressas nos documentos orientadores do PME e com documentos legais que o estruturam na escola, além de realização de entrevistas semiestruturadas com agentes responsáveis pelo programa e estudantes que o integraram. No contexto específico da escola, as limitações físicas e pedagógicas se destacaram. Verificamos a dificuldade de contratação de professores capacitados e a redução dos macrocampos. Além disso, havia necessidade de capacitação dos professores. Também, o espaço para a efetivação das atividades do programa na escola se restringiam a salas de aula, já que o local onde eram realizadas estas atividades não estava mais disponível. Aliadas a essas questões, havia a falta de integração entre o PME e a escola. Destacamos, também, a falta de interesse dos gestores municipais pelo programa, já que, não ofereciam o respaldo necessário para a sua efetivação. Apesar dos entraves na efetivação do PME, ele foi considerado, por entrevistados, uma ação positiva para os estudantes; estes por sua vez, expressaram gostar de integrar o Programa.

Palavras-Chave: Programa Mais Educação; Educação Integral; Escola Pública.

ABSTRACT

This master's thesis presents the results of the research entitled 'The Plus Education Program: A Study on the Implementation at a Scholar Unit in the State of São Paulo' whose goal is to analyze the 'PME' in a school in the State of São Paulo. The 'PME' was instituted at the second government of Luiz Inácio Lula da Silva, by the Interministerial Ordinance from April 24th 2007, and integrate the actions from the Development Education Plan (PDE) launched by the Ministry of Education (MEC), at the same time that the promulgation of the Decree n°6.094 established the Targets Program All for Education, operational mechanism from PDE. It aims to induce public Elementary Schools from the whole country to extent the school day and the curriculum organization, on the perspective of comprehensive education. The adopted methodology to achieve the goal proposed for the research, that presents a qualitative nature, collects data from an Elementary School unit that belongs to the municipality of the city of São Carlos. The research dialogues with conceptions expressed at orientating documents from PME and with legal documents that structure the school, beside semi structured interviews with responsible agents from the program and students that were part of it. On the specific context of the school, the physical and pedagogical constraints stood out. We verified the difficulty on hiring trained teachers and the reduction of the macro fields. In addition, there was the necessity of training the teachers. Also, the space for the accomplishment of the activities from the program was restricted to the classroom, since the place where these activities were performed was not available anymore. Combined to these questions, there was the lack of integration between the PME and the school. We also highlight the lack of concern in the program from municipal managers, since they did not support its execution. Despite the obstacles in the implementation of the PME, it was considered by one of the interviewed a positive action for the students, who in turn, expressed to like to integrate the Program.

Key-words: Plus Education Program; Comprehensive Education, Public School.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Participantes, número, semestre e ano da entrevistas.....	22
Quadro 2: Identificação dos sujeitos.....	23
Quadro 3: Síntese de documentos referentes à descrição do PME.....	28
Quadro 4: Documentos da implantação do PME em São Carlos.....	30
Quadro 5: Macrocampos e atividades do PME na implantação.....	52
Quadro 6 : Nomenclaturas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de nove anos.....	82
Quadro 7: Horários das atividades.....	88
Quadro 8 : Documentos consultados.....	95
Quadro 9: Cronograma de atividades na escola (2010).....	98
Quadro 10: Carga horária semanal das atividades do PME na escola (2010).....	98
Quadro 11: Oficinas do PME- Segundo Semestre de 2012.....	101
Quadro 12: Equipe de trabalho na escola nos anos de 2010, 2011 e 2012.....	102
Tabela 1: Escolas públicas urbanas: valor ressarcimento mensal destinado ao monitor por turma na implantação do programa	46
Tabela 2: Capital e custeio para a aquisição de materiais e contratação de serviços, 2012, 2014	47
Tabela 3: Perfil municipal: indicadores de São Carlos.....	76
Tabela 4: Perfil municipal- educação (2010).....	77
Tabela 5: Perfil municipal- matrículas na Educação Infantil (1996-2013).....	77
Tabela 6: Perfil municipal- matrículas Ensino Fundamental (1996-2013).....	78
Tabela 7: Valores estimados para a contratação dos professores de Ciências e Artes no PME (2010).....	92
Tabela 8: Valores da divulgação do PME no ano de 2010.....	93
Tabela 9: Número de matrículas no PME na escola nos anos de 2010, 2011 e 2012.....	100
Tabela 10: Plano de Atendimento Geral Consolidado (2010).....	177
Tabela 11: Plano de Atendimento Geral Consolidado (2011).....	178
Tabela 12: Plano de Atendimento Geral Consolidado (2012).....	179

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CIEPS- Centros Integrados De Educação Pública

FNDE-Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

MEC-Ministério da Educação

MDS- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome

PBF- Programa Bolsa Família

PDDE-Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE-Plano de Desenvolvimento da Educação

PME-Programa Mais Educação

PNE-Plano Nacional da Educação

SEB-Secretaria de Educação Básica

SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SME- Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
Fundamentos metodológicos da pesquisa.....	11
Coleta de dados.....	13
Análise documental.....	14
As observações.....	15
As entrevistas.....	17
Perfil dos entrevistados.....	23
Análise dos dados coletados.....	25
 CAPÍTULO I- O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: ORIENTAÇÕES E SUA IMPLANTAÇÃO EM UM MUNICÍPIO PAULISTA.....	 28
1. Programa Mais Educação: implantação no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação.....	31
1.1. O Programa Mais Educação e o discurso legal: objetivos e concepção de educação.....	35
1.2. A gestão intersetorial do PME.....	38
1.3. O financiamento do PME.....	44
1.4. Adesão e Critérios de Seleção.....	48
1.5. Agentes responsáveis pela efetivação do PME dentro da escola.....	50
1.6. Ações do programa.....	52
1.7. Educação integral nos documentos do MEC.....	55
1.8. Experiências significativas de ampliação de jornada escolar e do conceber a educação: aproximações com o Programa Mais Educação.....	61
1.9. Ampliação da jornada escolar e a educação integral: dados nacionais.....	69
1.10. A implantação do PME no município de São Carlos.....	74
1.11. O município e a legislação educacional: apontamentos.....	79
1.12. A implantação do Programa Mais Educação no município: entre a indução e os desafios.....	83
 CAPÍTULO II- O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO POR DENTRO DA ESCOLA: APROXIMAÇÕES E CONTRADIÇÕES.....	 95
2. A implantação do Programa Mais Educação na escola.....	95
2.1. A nova configuração do PME.....	104
2.2. Os responsáveis pelas atividades: dos oficinairos aos professores.....	104
2.3. Coordenação do PME: funções assumidas na escola.....	110
2.4. Tempos de permanência das crianças no PME.....	111
2.5. Os estudantes e a participação no PME.....	113
2.6. Assembleias e disciplinamento.....	114
2.7. Infraestrutura necessária ao PME: equipamentos e espaços na concepção do programa, e a realidade da escola e seu entorno.....	119
2.8. Planejamento das atividades do PME: tentativas de integração e prática de isolamento.....	121
2.9. Macrocâmpus: entre a diversidade e o reforço escolar.....	125
2.10. As atividades dos macrocâmpus.....	127
2.11. A organização das atividades do PME na escola.....	130
 CAPÍTULO III- O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA VISÃO DOS AGENTES E ESTUDANTES.....	 146
3.1. Mobilização para participar do PME.....	146
3.2. O PME e Projeto Político Pedagógico da escola.....	149
3.3. Avaliação do Programa Mais Educação.....	156

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
REFERÊNCIAS.....	169
ANEXOS.....	177

INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta resultados da pesquisa cujo objeto de estudo é o Programa Mais Educação (PME). Programa instituído no segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da Portaria Interministerial de 24 de abril de 2007. Integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado pelo Ministério da Educação (MEC), ao mesmo tempo em que a promulgação do Decreto nº. 6.094 instituiu o Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação, mecanismo operacional do PDE. Por meio do PME, o governo induz a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral.

O objetivo da pesquisa é analisar a implantação do PME em uma escola do Estado de São Paulo, no intuito de compreender em que condições a política de indução da ampliação da jornada escolar, na perspectiva da educação integral, tem se efetivado e como os agentes e estudantes entendem essa política.

Na medida em que a pesquisa apresenta os condicionantes e seus limites para a efetivação do PME, em determinado contexto, é possível refletirmos sobre as demais experiências de ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral em curso. Por isso, este trabalho busca somar-se aos estudos que reconhecem haver debate relevante acerca da educação integral no país, sobretudo, se levarmos em conta a importância do tema na garantia do direito à educação.

Para iniciar a pesquisa, foi realizado um levantamento prévio de documentos oficiais do PME e do município de São Carlos referentes à implantação do programa, sua concepção de educação, as atividades que deveriam ser desenvolvidas, os critérios de escolha para adesão das escolas e dos estudantes, os profissionais, o financiamento e a gestão. Após, foi concedida autorização pelo Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP e pela Secretaria Municipal de Educação de São Carlos, para iniciar a pesquisa no município.

Por fim, realizamos a análise e agrupamento em temáticas dos dados coletados, utilizando referencial teórico relacionado ao tema.

A escrita da dissertação que ora se apresenta, foi organizada em três capítulos: o capítulo I descreve e analisa os documentos que regulam a implantação do Programa Mais Educação (PME), para isso utiliza documentos norteadores do MEC e da legislação, bem como de autores para apresentar e analisar a concepção de educação integral defendida no

PME. Também, destacamos a implantação do PME no município de São Carlos e na escola, por meio de documentos, dados da escola e respostas obtidas nas entrevistas semiestruturadas; o capítulo II apresenta e analisa as observações do PME dentro da escola, assim como, depoimentos que ajudam a compreender a efetivação do PME; por fim, o capítulo III apresenta a visão que os agentes e estudantes tinham sobre o PME.

Fundamentos metodológicos da pesquisa

Para atender os objetivos da pesquisa, optou-se pelo estudo de caso a partir de uma abordagem qualitativa, na qual se supõe a penetração do pesquisador na realidade a ser investigada, por meio da partilha das experiências, percepções, significações, conflitos, contradições, estruturações que os diferentes sujeitos constroem em torno das suas ações que estão vinculadas diretamente com o objeto pesquisado (CHIZZOTTI, 2001). Para Ludke (1986, p. 12), "ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo". Bogdan & Biklen (1999, p. 48) afirmam que "para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o seu significado".

Nesse sentido, a abordagem qualitativa permite analisar o contexto pesquisado a partir das significações dos participantes e, para isso, a obtenção de dados descritivos por meio da inserção do pesquisador com a situação objeto de estudo, se faz presente. O pesquisador utiliza do contato direto e interativo com os participantes, procurando entender os fenômenos segundo os mesmos, para, a partir daí, realizar a própria interpretação dos fenômenos (NEVES, 1996).

Consideramos que os sujeitos dos cotidianos ultrapassam a percepção de meros objetos de análises, sendo colocados no papel de atores da pesquisa, reconhecidos em seus discursos, e que a cada dia inventam-se (FERRAÇO, 2007).

No que diz respeito ao estudo de caso, a pesquisa recorre a este aporte, já que apresenta como especificidade o pioneirismo da escola com relação a efetivação do PME no município. Stake (1983) evidencia a relevância desse procedimento, pois gera um conhecimento que tem valor em si mesmo. É definido pelo estudioso como uma forma particular de estudo que se utiliza de técnicas de coleta de dados que passa pela observação, entrevista, análise documental, gravações, anotações de campo, além de envolver uma

particularidade, no nosso caso, o estudo de uma política pontual e a sua efetivação em um determinado contexto /escola. (STAKE, 1983).

Merriam (1988 apud ANDRÉ, 2008, p. 17-18) define que o estudo de caso possui as seguintes características: *Particularidade*, que, ao focalizar como objeto de estudo um programa, busca compreender o que este revela e representa; a *Descrição* do objeto e todas as suas variáveis a fim de compreender a amplitude dos dados por eles expressos; *Heurística*, pois busca compreender os significados de objetos já conhecidos, ampliando a percepção do leitor sobre o fenômeno, o que o leva a repensá-lo; e *Indução* a partir de uma lógica indutiva de investigação. Características que atendem aos objetivos da pesquisa.

De acordo com a distinção adotada por Stake (1995 apud ANDRÉ, 2008, p. 19-20), a presente pesquisa realiza um estudo de caso do tipo *instrumental*, pois busca compreender um programa a partir do cotidiano escolar. Neste caso, o foco não é a escola em si, mas o entendimento do objeto de estudo a partir da sua apropriação pelos atores escolares, suas relações e seu contexto.

Para Marli André (2008), os estudos de caso realizam uma descrição densa da situação investigada com o intuito de tornar público um conhecimento em profundidade dessa realidade.

Segundo Sarmiento (2011):

Os “estudos de caso” de escolas são, portanto, um formato metodológico que deve a sua divulgação, antes de mais, ao fato de perspectivarem holisticamente as unidades organizacionais, e, no caso dos estudos de base etnográfica, de acrescentarem ao conhecimento de estruturas, regras, interações, processos de ação, as dimensões existenciais, simbólicas e culturais que se lhes associam. Não é por isso estranho que as principais orientações teóricas que nos estudos organizacionais da escola se preocuparam em investigar as dimensões humanas do funcionamento organizacional e que realçaram os aspectos informais e os conteúdos afetivos, motivacionais ou relacionais da ação organizacional tenham sido originados em estudos de caso. (SARMENTO, 2001, p. 138-139).

Heller (2000) evidencia ainda que o cotidiano assume um papel fundamental, na medida em que ele é considerado um elemento no centro do acontecer histórico. Ou seja, as práticas produzidas no cotidiano escolar enfatizam as opções e os pressupostos sobre educação e, especificamente, sobre educação integral, sendo de suma relevância a sua observação.

Azanha (1992) critica aqueles estudos demasiadamente teóricos que podem levar ao chamado “abstracionismo pedagógico”, ou seja, uma análise puramente teórica e descontextualizada acerca do cotidiano escolar, geradora de generalizações e empobrecedora da compreensão de aspectos da realidade.

Segundo Azanha (1992), o “abstracionismo pedagógico”, por não se valer de preliminares estudos descritivos acerca dos processos de ensino, pode acarretar uma visão a-histórica sobre a educação:

A conclusão (hipotética) que propomos por nos parecer mais sensata do que a da estagnação do processo educativo, é a de que no estudo da educação brasileira, com raras exceções, as análises, por não se fundamentarem em cuidados e preliminares estudos descritivos, sugerem uma permanência a-histórica da instituição escolar, sendo por isso mesmo incapazes de captar as efetivas transformações que ocorreram nas últimas décadas. Na verdade, a escola brasileira tem sido estudada como se fora uma entidade abstrata, completamente desligada de uma ambiência histórica. (AZANHA, 1992, p.45).

Nesse sentido, entendemos que a análise documental, bem como a observação da efetivação do PME na escola e as entrevistas semiestruturadas atendem aos objetivos da pesquisa.

Coleta de dados

O PME instituído no segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da Portaria Interministerial de 24 de abril de 2007, induz as escolas públicas de Ensino Fundamental do país à ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral. Tendo isso em vista e os objetivos da pesquisa, realizamos a coleta de dados em uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) do município de São Carlos-SP.

Para a escolha do município, utilizamos o seguinte critério:

- Relevância do PME no município. Entendemos que o PME foi constituído como uma política municipal, tendo em vista que todas as EMEBs do município foram mobilizadas a adotarem o programa, o que configura um caso específico, já que a adesão pode ser por escola, sem que se dê o nível de relevância ao programa, tal como ocorreu no município.

No que se refere à escolha da EMEB para a coleta de dados, nos baseamos nos seguintes critérios:

- Tempo de implantação do PME na escola: A escola havia adotado o programa desde a implantação no município, no ano de 2010, tendo em vista que ela apresentava IDEB menor que as outras EMEBs e por estar situada em um dos bairros mais pobres do município;

- Indicação da coordenadora municipal do PME na gestão iniciada em 2013:

A escola não foi a única do município a implantar o PME no ano de 2010; com ela havia outra com as mesmas características: baixo IDEB e situada em um dos bairros mais pobres do município. Por isso, recorremos à coordenadora municipal do programa e esta solicitou que escolhêssemos a escola na qual realizamos a coleta de dados, por entender que, naquele contexto, o programa propiciou bons resultados no rendimento dos estudantes.

Para que iniciássemos nossa coleta de dados empíricos, foi necessária a autorização da SME e, após, o aceite da diretora e da coordenadora do PME na escola. Concretizadas as devidas autorizações, a pesquisadora foi apresentada aos professores e também aos estudantes que seriam acompanhados.

Os objetivos da pesquisa foram explicitados aos participantes e a todo o momento a pesquisadora buscava interagir com eles, levando em consideração o respeito à alteridade, além do olhar para a realidade como ela é e não como gostaríamos que fosse (MARTINS, 2004).

Contudo, sabemos que a presença do pesquisador no local de pesquisa pode ocasionar uma alteração na postura dos sujeitos e, conseqüentemente, nos dados obtidos. Por isso, ficamos constantemente atentos a tal fato.

Análise documental

A análise documental foi realizada durante todas as etapas da coleta de dados. Lüdke e André (1986, p. 38) afirmam que os documentos compreendem "desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares".

Voltamos nosso olhar para os documentos reguladores do PME, advindos do MEC e, também, para documentos que estão associados ao programa, como o Plano Compromisso Todos pela Educação, o PNE (décênios 2001-2010 e 2014-2024), o FNDE e o PDDE. Após, o início da coleta de dados na escola, a análise documental foi baseada nos documentos fornecidos pela SME e pela escola.

Nos primeiros documentos, procuramos verificar:

- O histórico do PME;
- Os objetivos declarados;
- A concepção de educação defendida;
- Os critérios de seleção para adesão ao programa;
- Os critérios de seleção para a participação dos estudantes no programa;
- As atividades propostas;
- Os agentes responsáveis pelas atividades;
- O financiamento;
- A aproximação com as políticas educacionais atuais.

Quanto aos documentos relacionados à escola:

- A concepção de educação;
- As atividades;
- Os agentes responsáveis pelas atividades;
- Os critérios para a participação dos estudantes no PME;
- A maneira como se deu a entrada desses estudantes;
- O financiamento.

As observações

As observações foram realizadas no período de um ano, começando pelo segundo semestre de 2013 e com o término no segundo semestre de 2014, totalizando 103 horas de observação.

No segundo semestre de 2013, as observações foram realizadas duas vezes na semana segunda-feira à tarde, das 13h às 16h e quarta-feira pela manhã, das 08: 45 às 11: 30, totalizando 33 horas. No ano de 2014, realizamos as observações no período da manhã, devido à indisponibilidade de tempo da pesquisadora, tendo em vista que ela ingressou como professora na rede municipal no período da tarde. As observações também foram realizadas duas vezes na semana: quarta-feira e quinta-feira, das 9: 15 às 12: 30, totalizando 46 horas.

Antes de ingressar na rede municipal, a pesquisadora realizou uma semana consecutiva de observações: no período da manhã (9: 15 as 12: 30) e da tarde (13: 00 as 15: 00h), totalizando 24 horas, no intuito de obter uma visão mais ampla da dinâmica do programa.

Os dias e horários correspondem às oficinas ministradas por professores que concordaram em participar da pesquisa.

No segundo semestre de 2013, observamos as seguintes oficinas:

- Segunda-feira (tarde): oficina de Ciências e oficinas de Tecnologias Educacionais: Cultura e Paz na Escola;
- Quarta-feira (manhã): oficina de Inglês e oficina de Matemática.

Em 2014:

- Quarta-feira (manhã): oficina de Tecnologias Educacionais: Cultura e Paz na Escola, oficina de Matemática e oficina de Inglês;
- Quinta-feira (manhã): oficina de Coral, oficina de Ciências e oficina de Esporte na Escola.

As oficinas que serão descritas dizem respeito àquelas selecionadas com base nas atividades que evidenciaram a dificuldade da implantação do PME dentro da escola e como os sujeitos envolvidos lidavam com elas.

Segundo André (2001, p. 38), por meio da observação, o pesquisador "vai acumulando descrições de locais, pessoas, ações, interações, fatos, formas de linguagem e outras expressões, que lhe permitem ir estruturando o quadro configurativo da realidade estudada, em função do qual ele faz suas análises e interpretações". De acordo com Patton (1980 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.26), ao realizar as observações, é necessário "se fazer registros descritivos, saber separar os detalhes relevantes dos triviais, aprender a fazer anotações organizadas e utilizar métodos rigorosos para validar suas observações".

Para Falkembach (1987), o diário de campo representa uma forma de registro de observações, comentários e reflexões para uso individual do pesquisador. É de extrema relevância a sua interação com a forma de registro, que pode ser realizado por meio da utilização de diversos recursos como: desenho, fotografia, recortes, etc., desde que os registros permitam que as informações contidas nesses recursos possam transmitir o que foi observado e serem compreendidas pelos outros. O autor argumenta que haverá variações na interpretação e análise de tais registros, porque também há variações na apreensão de conteúdos teóricos, de experiências e de compromissos por parte dos pesquisadores.

Tendo isso em vista, para uma melhor captação das relações dos sujeitos envolvidos na pesquisa o programa e seu entorno, utilizamos o registro escrito, por meio do caderno de campo.

Ao iniciarmos as observações, a pesquisadora buscou participar ativamente das atividades para ganhar a confiança dos participantes, facilitando a obtenção de dados.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 29):

O "observador como participante" é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa.

Com base nestas considerações, as observações voltaram-se a:

- A rotina do PME (entrada e saída dos estudantes, organização da escola, etc.);
- As atividades dos macrocampos;
- Práticas dos professores envolvidos com as atividades dos macrocampos;
- Os estudantes atendidos;
- A estrutura física da escola para a efetivação do PME;
- A relação dos documentos norteadores com a efetividade do PME.

A partir das observações, realizamos os registros e refletimos acerca deles, a fim de problematizá-los. Descrevemos:

- Os sujeitos da pesquisa;
- As atividades desempenhadas;
- Os eventos ocorridos;
- O ambiente;
- O entorno;
- A prática dos agentes envolvidos com o PME.
- A relação dos estudantes do programa e com os professores.

As entrevistas

Acreditamos que, por estarmos tratando de uma pesquisa em curto prazo, as entrevistas foram instrumentos cruciais que relacionaram a análise documental e as observações na escola.

Para Brandão (2007):

[...] a entrevista é trabalho, reclamando uma atenção permanente do pesquisador aos objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado, os encadeamentos, as indecisões, as contradições, as expressões e gestos (BRANDÃO, p. 181).

É de suma importância destacar a subjetividade presente no discurso dos sujeitos. Martins (2004) afirma que, embora o pesquisador procure apreender a verdade dos fatos, é necessário considerar que o informante, em seus relatos, faz interpretações que sofrem interferências de suas próprias experiências e não refletem necessariamente a sua verdade. Nesse sentido, cabe ao pesquisador construir a interpretação da interpretação, conforme teoriza Clifford Geertz (1978 apud MARTINS, 2004, p. 295).

Ao final das observações na escola, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas. De acordo com Sarmiento (2011), as entrevistas devem ser realizadas após uma familiarização obtida por um convívio prolongado e intenso. Porém, pode-se iniciar diretamente a entrevista sem necessitar construir uma relação entre ambos, a fim de que o entrevistado se sinta à vontade na entrevista para falar livremente sobre seus pontos de vista (SARMENTO, 2011).

A opção pelas entrevistas semiestruturadas se deu, pois, "nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos". A partir de um esquema básico que não é aplicado rigidamente, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 135).

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 34), "como se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas".

Para Laville e Dionne (1999), as entrevistas favorecem a identificação pessoal com os sujeitos que fazem parte do cotidiano do PME, bem como a relação de parceria e construção de diálogos abertos e profundos deste cotidiano, para que a compreensão dele se relacione com a análise crítica de como ele é apropriado.

As entrevistas devem ser assumidas como diálogos que levam à transformação, caracterizando-se como momentos que exigem certa cumplicidade e confiabilidade entre informante e pesquisador, já que esses diálogos permitem a exploração dos conhecimentos,

representações, crenças, valores, sentimentos, opiniões, desses sujeitos (LAVILLE; DIONNE, 1999).

De acordo com Szymanski (2002), a reflexibilidade é uma condição para a entrevista. O pesquisador deve refletir a partir da fala do entrevistado, além de explicitar a sua compreensão (descrição e síntese da informação recebida) a este sujeito, tornando as falas mais fidedignas e permitindo a volta dos entrevistados a suas ponderações.

Szymanski (2002) e Zago (2003) afirmam que as entrevistas semidirigidas ou semiestruturadas realizadas, individual ou coletivamente, não são instrumentos acabados, mas que vão ganhando forma no decorrer da investigação. Enfatizam alguns cuidados ao efetuar-las, como: O contato inicial, onde o pesquisador deve se apresentar, falar em linhas gerais sobre a pesquisa, principalmente a respeito do objetivo dela; garantia do anonimato; garantia de disponibilidade dos dados da pesquisa; possibilidade de sanar dúvidas dos entrevistados, etc.

Szymanski (2002) explicita ainda que o pesquisador deve fazer um “aquecimento” antes de iniciar as questões, deixando o entrevistado se apresentar, falar um pouco de si. Nesse movimento, entra em jogo a questão desencadeadora que está associada diretamente aos objetivos da pesquisa, o que Mielzinski (1998 apud SZYMANSKI, 2002) chamou de “validade de constructo”.

Para Szymanski (2002), a atenção na elaboração da questão a ser dirigida é fundamental. Embora, em algumas circunstâncias, os entrevistados se afastem do tema proposto, o pesquisador deve deixar que esse sujeito discorra livremente sobre suas considerações, cabendo ao pesquisador verificar ligações entre as várias facetas do fenômeno estudado.

O pesquisador também carece de utilizar o esclarecimento para preencher vazios que ficaram nas falas dos entrevistados, já que, por vezes, os discursos são confusos e não claros, no entanto, sem sair da narrativa que o entrevistado estiver fazendo. Essa tentativa busca aprofundar as questões que ficaram latentes.

Zago (2003) atenta para o fato de que, ao escolhermos a entrevista como um instrumento qualitativo de pesquisa, nossa escolha jamais é neutra. Afirma ainda que, por tratar-se de um aporte de cunho qualitativo, as entrevistas não precisam ser numerosas; esse número dependerá do método a ser adotado. Também destaca a inseparável relação entre entrevista e observação, onde cada procedimento completa o outro.

Para o auxílio nas entrevistas e garantia de critérios de sua qualidade, Zago (2003) propõe o uso de um roteiro semiestruturado que vai se desenvolvendo na sua efetivação; da mesma forma, um questionário caracterizador do sujeito investigado, o gravador, que permite a fidedignidade das falas e ouvi-las com mais atenção e repetidamente e a sua audição posterior, repetida e mais atenta e a transcrição do que foi gravado.

Dessa forma, as entrevistas foram concretizadas a partir de roteiros com perguntas associadas aos objetivos da pesquisa e, para um registro fidedigno das falas, utilizamos o gravador. A essas falas não foi delimitado tempo, já que, de acordo com Romanelli (1998):

No decorrer da relação, ao reconstituir sua história de vida ou simplesmente ao recompor certos acontecimentos, o sujeito reúne fatos que viveu e conhece, fragmentos de eventos que apreendeu; comete indiscriminações; abre brechas para novas perguntas. Nessas circunstâncias, o fluxo do processo limita a possibilidade do falante impor um controle rígido sobre o seu relato (ROMANELLI, 1998, p.130).

Além disso, foi preservada a identidade dos sujeitos; por isso, eles receberam nomes fictícios.

A escolha por também entrevistar os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental se deu por considerarmos que para entender a política do PME, nada mais eficaz do que nos atentarmos para os principais sujeitos afetados.

De acordo com o grupo de pesquisa francês Mollo-Bouvier¹ (apud SIROTA, 2001), as crianças são atores sociais, participam das trocas, das interações, dos processos de ajustamento constantes que animam, perpetuam e transformam a sociedade. Nesse sentido, Corsaro (2009) afirma que as crianças criam e participam de suas culturas de pares², apropriando-se de informações do mundo adulto de forma a atender os seus interesses, ou seja, não só internalizam a cultura adulta, mas produzem uma mudança cultural, o que o estudioso denominou de reprodução interpretativa.

Da mesma forma, as contribuições da Sociologia da Infância contemporânea nos mostram que as crianças constituem uma porta de entrada fundamental para a compreensão da realidade social, atuando como atores e não como destinatários passivos da socialização

¹ Uma das primeiras publicações em francês que tenta revelar o objeto da infância é um número da Revue de l'Institut de Sociologie de Bruxelles intitulado "Infâncias e Ciências Sociais", publicado em 1994, produto do seminário do grupo de pesquisa internacional "Modo de Vida das Crianças", ligado ao grupo maior de pesquisa sobre Modos de Vida, existente desde 1990.

² Atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com outras.

adulta, possibilitando a abertura às relações complexas de interação na comunicação de saberes, na qual as crianças ocupam por vezes o papel de transmissores e os adultos, de receptores (SARMENTO, 2000).

Para assegurar a integridade dos participantes da pesquisa e garantir que os dados coletados não fossem perdidos pela não concordância da sua divulgação, a pesquisa foi enviada ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP.

Após o parecer de aprovação pelo Comitê, foram iniciados o processo de interlocução direta com a escola e a coleta de dados.

A todos os sujeitos participantes da pesquisa foram solicitadas as autorizações de sua participação voluntária por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que esclarece os objetivos da pesquisa e assegura aos participantes a proteção contra qualquer espécie de danos, o total sigilo de sua identificação, da fonte dos dados obtidos e da sua confiabilidade. O TCLE assegura ainda que os dados da pesquisa serão publicados exclusivamente para fins acadêmico-científicos e que será preservado o anonimato dos sujeitos. Como esta pesquisa contou com a participação de crianças de 9 a 11 anos, o TCLE foi assinado pelos pais ou seus responsáveis.

As entrevistas foram realizadas com a ex-coordenadora do PME no município, também com as coordenadoras do PME em âmbito municipal e da escola, com a diretora da escola, com duas professoras que integraram o programa- uma da escola onde realizamos a coleta de dados e a outra, da escola em que o PME também foi adotado no ano de implantação no município- com a educadora comunitária da escola e com 12 estudantes.

Os critérios utilizados para a escolha dos sujeitos envolveram, além do aceite, sempre que possível a experiência com o PME, superior há dois anos. Os sujeitos entrevistados foram:

- Ex- coordenadora do PME no município: permaneceu à frente da coordenação do programa nos três primeiros anos (2010, 2011 e 2012) de implantação no município;
- Coordenadoras do PME em âmbito municipal e da escola: atuava na coordenação do PME no período de coleta de dados documentais e empíricos no município;
- Professora da Escola: integrou o PME no ano de 2014;

- Professora de escola que também foi pioneira na implantação do programa: integrou o PME no ano de 2013, ano posterior à mudança da gestão da prefeitura e o ano em que iniciamos nossa pesquisa na escola. Embora esta professora não lecionasse na escola, suas considerações nos ajudaram a melhor avaliar o PME na mudança de gestão, e, em especial, na outra escola que também foi a primeira a implantar o programa no município;
- Educadora Comunitária: integrou o PME no ano de 2014;
- Estudantes: integraram o PME anos de 2011, 2012 e 2013. Não foram possíveis entrevistas com os estudantes que integravam o PME na implantação no município (2010), pois eles não estavam mais na escola. Ter integrado o programa a partir da nova gestão da prefeitura, no ano de 2013.

Abaixo apresentamos o quadro-síntese com as entrevistas realizadas, segundo participantes, período e quantidade por sujeito.

Quadro 1- Participantes, número, semestre e ano das entrevistas

PARTICIPANTES	NÚMERO DE ENTREVISTAS	SEMESTRE E ANO DAS ENTREVISTAS
Ex- coordenadora do PME no município (2010, 2011 e 2012)	1	Segundo semestre de 2014
Coordenadora do PME na gestão 2013	2	Segundo semestre de 2013 e segundo semestre de 2014
Coordenadora do PME na Escola	2	Segundo semestre de 2013 e segundo semestre de 2014
Diretora da Escola	1	Segundo semestre de 2013
Professora do PME (2013)	1	Segundo semestre de 2014
Professora do PME (2014)	1	Segundo semestre de 2014
Educadora Comunitária	1	Segundo semestre de 2014
Estudantes	12	Segundo semestre de 2013 e segundo semestre de 2014
Fonte: A autora.		

Optou-se por manter o anonimato desses sujeitos. Por isso, utilizamos as seguintes identificações:

Quadro 2- Identificação dos sujeitos

Participantes	Identificação
Ex- coordenadora do PME no município (2010, 2011 e 2012)	C.M.A.
Coordenadora do PME na Escola	C.M.B.
Diretora da Escola	D.E.
Professora do PME (2013)	P.A.
Professora do PME (2014)	P.B.
Educadora Comunitária	E.C.
Estudantes	E1,E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12.
Fonte: A autora.	

As entrevistas com a coordenadora do PME na escola (C.E), bem como com a diretora, com a professora do PME na escola, os estudantes e a educadora comunitária ocorreram na própria instituição. A entrevista com a professora da outra escola aconteceu em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) onde ela lecionava. Já a entrevista com a ex-coordenadora do PME, ocorreu na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

Com duração aproximada de 45 minutos cada entrevista, abordamos os temas: razões para implantação do programa; critérios de escolha de estudantes, professoras, educadora comunitária e coordenadores para integrarem o PME; razões pelas quais os entrevistados optaram por integrar o PME; infraestrutura; financiamento; características dos macrocampos e dinâmica das atividades; integração entre as atividades do programa e as atividades do turno regular; avaliação do programa; desafios do programa e sugestões de mudança na dinâmica.

Os sujeitos foram entrevistados em data, local e horários sugeridos por eles. Apenas no caso dos estudantes, a coordenadora do PME na escola (C.E.) foi quem sugeriu a data, o local e horário das entrevistas. Além disso, todos os entrevistados foram solícitos.

Perfil dos entrevistados

Apresentaremos, a seguir, o perfil dos entrevistados com base na idade, gênero e formação.

Entrevista com a ex- coordenadora municipal do PME

A entrevista com a ex-coordenadora do PME foi realizada no ano de 2014. Ela tinha 31 anos, era formada em Magistério, licenciada em Pedagogia, com Mestrado em Educação e cursava doutorado na mesma área.

Atuava nas séries Iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal (5º ano). Já havia atuado na EJA, possui graduação em faculdade particular do município, como professora eventual.

Chegou à função de coordenadora municipal do PME por meio de indicação, com atuação de um ano, durante a implantação do programa no município.

Coordenadora municipal do PME

A Coordenadora do PME tinha 53 anos de idade (C.M.B. 2013,2014), graduada em Educação Física e atuava na mesma área de formação na rede municipal, porém, para exercer a função teve que ser afastada de suas aulas. Chegou à função de coordenadora municipal do PME, no ano de 2013.

Coordenadora do PME na escola

A coordenadora do PME na escola (C.E. 2013, 2014) tinha 34 anos de idade, graduada em Ciências Exatas e Pedagogia em faculdade à distância. Atuava como professora de séries iniciais do Ensino Fundamental na própria escola, também teve que ser afastada de suas aulas para exercer a função de coordenadora do programa na escola.

Diretora da escola

A diretora da escola (D.E. 2013) tinha 44 anos de idade, era graduada em Educação Física e Pedagogia, professora da rede municipal, foi afastada para exercer a função de diretora, por indicação, há sete anos.

Professoras

A professora da outra escola que também foi a primeira a implantar o PME no município (P.A. 2014) tinha 35 anos, era graduada em Ciências Biológicas, com mestrado em Agronomia e Magistério. Atuava com crianças das últimas fases da Educação Infantil do município.

Ministrou oficinas de informática, durante sete meses, no ano de 2013. Sua contratação aconteceu por meio de aditamento, isto é, complementação da carga horária de trabalho.

A professora da escola em que coletamos os dados da pesquisa (P.B.2013) tinha 33 anos, é formada em Magistério e graduada em Matemática, possui Especialização em Relações Étnico-Raciais. Atuava nas fases iniciais da Educação Infantil.

Ministrou oficinas de Matemática na escola, durante um ano, em 2014.

Educadora Comunitária

A Educadora Comunitária (E.C. 2014) tinha 35 anos, possuía 2º grau completo. Atuava no programa há cerca de três anos. Na escola onde coletamos os dados, trabalhou durante um ano, contudo, já havia integrado o PME (na mesma função) na outra escola que também foi a primeira a adotar o programa no município, durante dois anos.

Estudantes integrantes do PME

Os estudantes tinham de 09 a 11 anos e cursavam os 4º e 5º anos. Integraram o PME nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014. Seis meninas (E1, E2, E4, E8, E10, E12) e seis meninos (E3, E5, E6, E7, E9, E11).

Análise dos dados coletados

Para Lüdke e André (1986) analisar dados qualitativos implica, em um primeiro momento:

[...] a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando estas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (p.45).

Bogdan e Biklen (1982) mencionam passos indicados por LÜDKE; ANDRÉ (1986, p.4) destacam as seguintes recomendações para análise de dados:

1. A delimitação progressiva do foco do estudo; 2. A formulação de questões analíticas; 3. O aprofundamento da revisão da literatura; 4. A testagem de ideias junto aos sujeitos; e 5. O uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta (p.46).

Também utilizamos a triangulação para a análise dos dados, definida por Sarmento (2011), como o cruzamento das informações obtidas nas observações, entrevistas e análise documental. O autor afirma que a triangulação "operacionaliza-se no ato metodológico que visa esclarecer um determinado fato, acontecimento ou interpretação, a partir de três (ou mais) fontes" (SARMENTO, 2011, p. 156). O cruzamento das informações permite compreender as

informações que convergem e divergem entre si, a fim de detectar as contradições, tensões e as expressões dos sujeitos (SARMENTO, 2011).

Na análise dos dados coletados, consideramos de extrema importância a heterodoxia, característica da metodologia qualitativa. De acordo com Martins (2004, p. 292), "a variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva". Para a autora, esta intuição é resultado de uma sólida formação teórica, de sua experiência e amadurecimento.

Os dados coletados foram analisados a partir do agrupamento de temáticas, dentre elas destacamos:

- Programa Mais Educação: implantação no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação;
- O Programa Mais Educação e o discurso legal: objetivos e concepção de educação;
- A gestão intersetorial do PME;
- O financiamento do PME;
- Adesão e Critérios de Seleção;
- Agentes responsáveis pela efetivação do PME dentro da escola;
- Ações do programa;
- Educação integral nos documentos do MEC;
- Experiências significativas de ampliação de jornada escolar e do conceber a educação: aproximações com o Programa Mais Educação;
- Ampliação da jornada escolar e a educação integral: dados nacionais;
- Conhecendo o município de São Carlos;
- O município e a legislação educacional: apontamentos;
- A implantação do Programa Mais Educação no município: entre a indução e os desafios;
- A implantação do Programa Mais Educação na escola;
- A nova configuração do PME;
- Os responsáveis pelas atividades: dosicineiros aos professores;
- Tempos de permanência das crianças no PME;
- Os estudantes e a participação no PME;
- A infraestrutura necessária: equipamentos e espaços na concepção do PME e a realidade da escola e o seu entorno;

- A organização das atividades do PME na escola;
- Mobilização para participar do PME;
- O PME e Projeto Político Pedagógico da escola;
- Avaliação do Programa Mais Educação.

CAPÍTULO I- O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: ORIENTAÇÕES E SUA IMPLANTAÇÃO EM UM MUNICÍPIO PAULISTA

Este capítulo descreve e analisa os documentos que regulam a implantação do Programa Mais Educação (PME). Tem se por objetivo compreender as orientações legais relativas ao programa, incluindo a concepção de educação integral, subsídio fundamental à análise de sua consecução na escola. Além disso, abordamos a implantação do PME no município de São Carlos.

Consultaram-se documentos legais, de divulgação e de orientação, conforme indicado no quadro abaixo. Os títulos e ementas dos documentos são apresentados, juntamente com o ano de sua publicação.

Quadro 3-Síntese de documentos referentes à descrição do PME

DOCUMENTO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Planalto (Casa Civil). Lei Nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Lei que decreta e sanciona o trabalho voluntário.	1998
Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas. Documento que fundamenta a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2001-2011).	2007
Planalto (Casa Civil). Decreto 6.094/2007 de 2014 de abril de 2007. Dispõe sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e apresenta o Plano de Ações Articuladas (PAR).	2007
Fundo de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº19 de 15 de maio de 2008. Resolução que dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).	2008
Ministério da Educação. Programa Mais Educação: Passo a Passo. Documento de implantação do PME que apresenta um conjunto de orientações para a organização do programa, com o objetivo de provocar a reflexão das escolas acerca da implantação da educação integral.	S.D.A.
Ministério da Educação. Educação Integral. Documento que esclarece sobre a efetivação do PME e a indução da ampliação da jornada escolar por meio do programa.	S.D.B.
Ministério da Educação. Programa Mais Educação: Documentos de Referências. Documento que aborda os critérios de adesão das escolas e outros documentos que orientam a implantação do PME	S.D.C.
Ministério da Educação. Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral. Série Mais Educação. Integra a trilogia de documentos que têm por objetivo contribuir para a conceituação, a operacionalização e a implantação do PME. Este documento sugere caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de educação integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários.	2009a
Ministério da Educação. Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território. Série Mais Educação. Integra também a trilogia de documentos que contribuem para a conceituação, a operacionalização e a implantação do PME. Aborda os marcos legais do PME, as temáticas educação integral e gestão intersetorial, a estrutura organizacional e operacional do programa, os projetos e programas ministeriais que o compõem e oferta sugestões para procedimentos de gestão nos territórios.	2009b
Planalto (Casa Civil). Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a definição, os objetivos e a concepção de educação integral do PME.	2010

Ministério da Educação. Manual Operacional da Educação Integral. Documento que orienta as escolas na operacionalização do PME.	2012
Ministério da Educação. Programa Mais Educação: Passo a Passo. Documento reestruturado. Apresenta as orientações para a organização do PME e reflexão acerca da educação integral	2013a
Ministério da Educação. Roteiro de Mobilização para Adesão- Programa Mais Educação 2013. Documento que orienta a parceria PME e Programa Bolsa Família (PBF) no desenvolvimento das ações intersetoriais para maior entendimento entre as políticas públicas no intuito de priorização das escolas que atendem a estudantes em situação de maior vulnerabilidade social.	2013b
Ministério da Educação. Mais Educação recebe inscrição de escolas públicas até 31 de maio. Documento que aborda os critérios de escolha para adesão das escolas, no ano de 2013.	2013c
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Resolução nº34 de 6 de setembro de 2013. Documento que trata da destinação dos recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o PME.	2013
Planalto (Casa Civil). Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Lei que aprova o PDE 2014/2024.	2014
Ministério da Educação. Manual operacional da Educação Integral. Documento reestruturado. Orienta as escolas na operacionalização do PME.	2014
Ministério da Educação. Manual do PDDE interativo 2014. Documento que auxilia as escolas a compreenderem o novo sistema de gestão virtual (vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE), do PME.	2014b
Ministério da Educação. Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral. Série Mais Educação	2009
Ministério da Educação. Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território. Série Mais Educação.	2009
Planalto (Casa Civil). Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010.	2010
Ministério da Educação. Educação Integral/ Educação Integrada E (Em) Tempo Integral: Concepções e Práticas na Educação Brasileira. Mapeamento das Experiências de Jornada Escolar Ampliadas. Série Mais Educação.	2010
Ministério da Educação. Educação Integral/ Educação Integrada E (Em) Tempo Integral: Concepções e Práticas na Educação Brasileira. Mapeamento das Experiências de Jornada Escolar Ampliada Estudo Qualitativo. Série Mais Educação.	S.D.
Ministério da Educação. Manual Operacional da Educação Integral.	2012
Ministério da Educação. Roteiro de Mobilização para Adesão- Programa Mais Educação 2013.	2013
Planalto (Casa Civil). Lei nº. 13.005 de 25 de junho de 2014.	2014

Fonte: Quadro criado pela autora.

No que diz respeito ao município de São Carlos, utilizamos os seguintes documentos, conforme indica o quadro:

Quadro 4 - Documentos da implantação do PME em São Carlos

Documento	Ano de Publicação
Sítio da Secretaria Municipal de Educação (SME). A Cidade de São Carlos. Documento que descreve o município de São Carlos, informações de sua história, seus símbolos, dados demográficos e geográficos, mapa da cidade, um breve guia de serviços de pontos turísticos e o que a cidade oferece em termos de alimentação, hospedagem e diversão.	s.d.a.
Sítio da SME. Portal da Educação. Gestão Democrática. Documento que aborda a concepção de Gestão Democrática da SME.	s.d.b.
Sítio da SME. Portal da Educação. Escola Nossa. Documento que define o programa Municipal Escola Nossa. Programa que abrange o PME.	s.d.c.
Sítio da SME. Portal da Educação. Lei Sistema Municipal de Ensino 13.889/2006. Lei municipal que estabelece a criação do Sistema Municipal de Ensino do município de São Carlos.	2006a
Sítio da SME. Portal da Educação. Estatuto da Educação Lei nº 13.889/2006. Lei municipal que organiza a educação pública municipal de São Carlos, institui o Plano de Carreira e Remuneração para os profissionais da educação.	2006b
Sítio da SME. Portal da Educação. Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 003/07. Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME), que estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental de nove anos nas escolas municipais.	2007a
Sítio da SME. Portal da Educação. Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 004/07. Resolução do Conselho Municipal, que fixa normas para admissão de docentes na rede municipal de ensino de São Carlos.	2007b
Sítio da SME. Portal da Educação. Resolução do Conselho Municipal de Educação 004/09. Resolução do Conselho Municipal de Educação que fixa normas para ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração e data de corte para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Ensino de São Carlos.	2009
Sítio da SME. Portal da Educação. São Carlos é Mais Educação. Documento que aborda a implantação do PME no município de São Carlos.	2010a
Sítio da SME. Portal da Educação. Mais Educação. Documento que aborda a implantação do PME nas duas primeiras escolas da rede municipal de São Carlos, dentre elas a escola.	2010b
Sítio do Centro de Referências em Educação Integral. Programa “Tempo de Escola” aproveita variados espaços da cidade. Documento que apresenta os objetivos do programa Educação Integral Tempo de Escola, em São Bernardo do Campo.	s.d.a.
Secretaria Municipal de Educação. Programa Mais Educação. Documento da SME entregue a pesquisadora. Apresenta as atividades, os agentes e o financiamento do PME durante o ano de implantação (2010).	s.d.b.
SIMEC. Plano de Atendimento Geral Consolidado. Documentos do MEC enviados à pesquisadora, por intermédio da SME de São Carlos. Neles, são apresentados os valores destinados ao ressarcimento de monitores e materiais necessários para as oficinas.	2010, 2011, 2012 e 2013

Fonte: A autora.

Recorremos também a depoimentos obtidos em entrevistas semiestruturadas realizadas com:

- Ex-coordenadora do PME no município, durante os três primeiros anos de implantação do programa (2010, 2011 e 2012) (C.M.A.);

- Coordenadoras do PME em âmbito municipal (**C.M.B.**) e da escola (**C.E.**) no período da coleta de dados (2013 e 2014);
- Diretora da escola (**D.E.**);
- Educadora Comunitária do programa na escola (**E.C.**), no período da manhã, no ano de 2013 e 2014;
- Estudantes que integraram o programa durante a implantação na escola (**E1, E2, E3, E4, E5, E6**).

1. Programa Mais Educação: implantação no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação

O PME foi instituído no segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva³, por meio da Portaria Interministerial de 24 de abril de 2007, e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado pelo Ministério da Educação (MEC), ao mesmo tempo em que a promulgação do Decreto nº. 6.094 instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

O PDE pode ser entendido como o esforço de articulação entre ações que cobrem as mais diversas áreas de atuação do Ministério da Educação (MEC) “e incide sobre aspectos dos diferentes níveis de ensino, contemplando e incluindo medidas de apoio e de infraestrutura, com vistas à melhoria da qualidade da educação” (SANTANA, 2011, p.32).

De acordo com o MEC (BRASIL, 2007a, p.32), o PDE “oferece uma concepção de educação alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados à República Federativa do Brasil”. Por isso, tem-se como eixo fundamental “a necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais” a partir da vinculação entre as dimensões educacional e territorial.

As ações do PDE, dentre as quais se encontra o PME, objetivam cumprir às metas quantitativas estabelecidas pelo Plano Nacional da Educação⁴ (BRASIL, 2007a).

³Na presidência do país de 1º de janeiro de 2003 a 31 de dezembro de 2010.

⁴Visando a elaboração do PNE (2011-2020), o MEC lançou a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que foi realizada em 28 de março e 1º de abril de 2010, em Brasília. Caracterizando-se como um amplo movimento da sociedade política e de diversos setores da sociedade civil vinculados à educação, a CONAE foi um processo de debate democrático que possibilitou a participação efetiva de diversos segmentos no debate sobre os rumos da educação brasileira- da creche a Pós-Graduação- para retirar daí subsídios necessários à elaboração do PNE para os próximos dez anos. Para isso, a CONAE foi precedida de Conferências Municipais, Regionais e Estaduais (SILVA; SILVA, 2012, p.42).

Para o MEC, o PDE não é apenas a tradução instrumental do PNE, tendo em vista que as concepções de qualidade na educação presentes na execução do PDE não são neutras, pois:

O PDE está ancorado em uma concepção substantiva de educação que perpassa todos os níveis e modalidades educacionais e, de outro, em fundamentos e princípios historicamente saturados, voltados para a consecução dos objetivos republicanos presentes na Constituição, sobretudo no que concerne ao que designaremos por visão sistêmica da educação e à sua relação com a ordenação territorial e o desenvolvimento econômico e social (BRASIL, 2007a, p.7).

A visão sistemática de educação referenciada pelo MEC é entendida como aquela que se volta para a autonomia do indivíduo e garante a ele o direito estar em constante formação (BRASIL, 2007a). No discurso legal, a partir da visão sistemática da educação, são reconhecidas “as conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização”, no intuito de, “potencializar as políticas de educação de forma a que se reforcem reciprocamente” (p.10).

O discurso do documento critica a visão de educação defendida em políticas educacionais anteriores, afirmando que esta era fragmentada “como se níveis, etapas e modalidades não fossem momentos de um processo, cada qual com objetivo particular, integrados numa unidade geral”, reforçando ainda que essa visão “partiu dos princípios gerencialistas e fiscalistas, que tomaram os investimentos em educação como gastos, em um suposto ambiente de restrição fiscal” (BRASIL, 2007a, p.7).

A adesão dos Municípios, Estados e Distrito Federal ao PDE ocorre por meio da assinatura do Termo de Compromisso Todos pela Educação. Realizada a adesão, o ente federativo tem a tarefa de aplicar o instrumento diagnóstico da situação educacional da rede e a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) (BRASIL, 2007a).

O PAR foi criado em 2007 pelo Decreto 6.094/2007, como um instrumento de planejamento plurianual, com duração prevista para quatro anos, que estabelece ações de responsabilidade conjuntas entre Estados, Municípios e Federação.

O Artigo 9º do Decreto 6.094/2007 caracteriza o PAR como “o conjunto articulado de ações, apoiado, técnica ou financeiramente, pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes” (ARTIGO 9º. Decreto 6.094/2007).

A criação do PAR se deu no contexto de dois estudos elaborados com a colaboração de órgãos internacionais, após a publicação do desempenho obtido na Prova Brasil no ano de 2006. A finalidade dos estudos foi identificar um conjunto de boas práticas que poderiam

resultar no bom desempenho dos educandos. “Essas práticas foram traduzidas em 28 diretrizes que orientam as ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (BRASIL, 2007a), criado por meio do Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, como estratégia operacional do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

As 28 diretrizes apresentadas no Decreto objetivaram qualificar a educação básica, priorizando o acesso e a ampliação de permanência do educando nas escolas, além de considerar a avaliação por desempenho como um instrumento importante para a permanência ou não dos profissionais dentro da escola, são estabelecidas por meio do artigo:

(...)VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;
XIII- implantar plano de carreira, cargos e salários para profissionais da educação, privilegiando mérito, a formação e a avaliação do desempenho;
XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;
XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação de preferência externa ao sistema educacional local;
(DECRETO Nº 6.094, de 24 de abril de 2007, ARTIGO 2º).

Para Camini (2009), a introdução de mecanismos na avaliação de desempenho dos professores retoma critérios de produtividade

definidos e medidos através de mecanismos externos, recomendados e aplicados pelos sistemas de ensino a partir das reformas do Estado implementadas nos anos de 1990. Neste sentido, visualiza-se a possibilidade de adoção de regras similares às adotadas pelo sistema empresarial. Os recursos e as instituições permanecem públicas, geridas e financiadas pelo Estado, no entanto os seus trabalhadores passam a ser tratados exigidos de acordo com critérios do setor privado (CAMINI, 2009, p.145).

Além da avaliação do desempenho dos professores, o Decreto estabelece a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no intuito de mensurar a qualidade da educação nacional:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (DECRETO Nº 6.094, de 24 de abril de 2007, ARTIGO 3º).

No Parágrafo único do artigo 3º, o Decreto afirma ainda que “o IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso”.

O Decreto 6.094/07 prevê a contribuição das famílias e parcerias externas para ajudar na recuperação de espaços físicos das escolas:

XXV – fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;
XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando à melhoria da infraestrutura da escola ou à promoção de projetos socioculturais e ações educativas (DECRETO Nº 6.094, de 24 de abril de 2007, ARTIGO 2º).

Também no artigo 7º do Decreto destaca-se a presença do Terceiro Setor, por meio do trabalho voluntário:

Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica (DECRETO Nº 6.094, de 24 de abril de 2007, ARTIGO 7º).

Essa convocação demonstra a descentralização de responsabilidades da União para com os setores da sociedade. Mais uma vez concordamos com a análise de Camini (2009) ao declarar que tal estratégia pode ser entendida como uma forma de retirar custos e responsabilidades do Estado e, ao mesmo tempo, aumentar a eficiência e a capacidade de resposta.

Outra iniciativa que integra o PDE é o PDE-Escola, segundo o discurso legal; é uma possibilidade de que “o Poder Público, com base no IDEB, atue nas escolas mais fragilizadas” (BRASIL, 2007a, p. 25). Tal mecanismo é definido como

(...) uma ação de melhoria da gestão escolar fundamentada centralmente na participação da comunidade. No PDE-Escola, a comunidade escolar é diretamente envolvida em um plano de autoavaliação que diagnostica os pontos frágeis da escola e, com base nesse diagnóstico, traça um plano estratégico orientado em quatro dimensões: gestão, relação com a comunidade, projeto pedagógico e infraestrutura. O plano estratégico define metas e objetivos e, se for o caso, identifica a necessidade de aporte financeiro suplementar (BRASIL, 2007a, p.25).

Os apontamentos permitem compreendermos o PME criado no contexto do PDE e suas ações - cujas determinações são ambíguas, tendo em vista que ora defendem uma concepção de qualidade de educação cuja centralidade está no educando, ora na mensuração de resultados (IDEB). Assim, tende a carregar uma concepção de gestão voltada para a lógica

produtivista, fiscalista e descentralizadora, características estas que integram as tendências da administração pública gerencial.

Hypolito (2011, p.7-8) considera que o gerencialismo tem como critério básico “tornar a administração pública mais eficiente, em harmonia com os interesses do mercado e a ele submetida”. Para o autor, o que caracteriza essa forma de gestão pública é a “qualidade, o mercado, a eficiência, a responsabilização, a avaliação, as parceiras público-privadas, o quase mercado, dentre outros aspectos das políticas atuais”.

A concepção de quase mercado para Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, p.763) diz respeito “àquilo que permanece na propriedade estatal, mas passa a ter a lógica do mercado, reorganizando os processos de gestão”.

Para Lima (2011, p.11), o gerencialismo é legitimado como uma alternativa do tipo pós-burocrático, resultando em “mais gestão para menos democracia, sendo responsável por um aumento exponencial de certas dimensões da burocracia racional, (...) mas também mesmo de dimensões menos racionais e mais coincidentes com a aceção pejorativa e de senso comum”.

Adrião e Garcia (2008) observam que esta lógica repercute diretamente nas escolas, cuja pressão acontece mediante ao cumprimento de metas. Os educadores tendem à desmotivação e ao desestímulo, caso as metas não sejam cumpridas, apesar da concentração de esforços.

1.1. O Programa Mais Educação e o discurso legal: objetivos e concepção de educação

Por meio dos documentos oficiais, apresentaremos os objetivos e a concepção de educação do PME.

O PME, integrante do PDE, foi instituído pela Portaria Interministerial nº. 17/2007 no intuito de induzir à ampliação da jornada escolar e à reorganização curricular, por meio da educação integral. O programa atendeu, prioritariamente, escolas de baixo IDEB e, em grande parte dos casos, escolas em situação de vulnerabilidade social e educacional (BRASIL, 2013a).

O IDEB foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e, de acordo com discurso legal, originou-se pelo diagnóstico do PDE de que “a indústria da aprovação automática” é tão perniciosa quanto à “indústria da repetência”. Por isso, “nasceu a ideia de combinar os resultados do desempenho escolar (Prova Brasil) e os

resultados do rendimento escolar (fluxo apurado pelo censo escolar) num único indicador de qualidade: O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)” (BRASIL, 2007a, p.21).

No discurso do PDE, o IDEB “procura superar algumas dificuldades do PNE, em torno desta questão central: o tratamento dado à qualidade” (BRASIL, 2007a, p. 21). Por isso, foi estabelecido pelo MEC que, até 2021, a média nacional para aferir a qualidade da educação nas escolas será de 6 (seis), média estimada dos países desenvolvidos. Coloca-se como desafio o alcance do “nível médio de desenvolvimento da educação básica dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)” (BRASIL, 2007a, p.22).

A lógica de mensuração de resultados, no intuito de qualificar a educação, direciona às escolas a responsabilidade pelo cumprimento de metas.

A vulnerabilidade social está intimamente associada à pobreza (como sua causa ou consequência). De acordo com Mool (2012, p.13), “a vulnerabilidade é marcada pelas violências simbólicas e físicas, em uma sociedade desigual, na qual as possibilidades de acesso à ciência, à cultura e à tecnologia estão vinculadas ao pertencimento étnico, de classe, gênero e orientação sexual”. Nesse sentido, o conceito também se associa à proteção social, ao papel das políticas públicas no fortalecimento das capacidades de indivíduos, famílias e regiões para a prevenção, ao enfrentamento e à superação da condição de pobreza (CARNEIRO, 2005).

Para Silva e Silva (2014, p.102), a função de proteger e educar do PME advém de uma realidade recente que visa atender a um público em situação de vulnerabilidade social por meio de ações integradas com as áreas de saúde, assistência social, esporte e lazer, “sem as quais o processo de escolarização seria inviável”.

Para o MEC o PME, em parceria com os programas de governo, propõe uma metodologia de trabalho “sensível de produção de conhecimento e cultura”, pois “considera a diversidade dos saberes que compõem a realidade social brasileira” (BRASIL, 2009a, p.13).

O Decreto 7.083 de janeiro de 2010 estabelece a finalidade do PME, seus objetivos e os princípios relacionados à educação integral. Em seu artigo 1º, o Decreto evidencia que a finalidade do programa é “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral”. Afirma-se ainda no inciso 1º o que é considerado tempo integral:

§ Para os fins desse Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (DECRETO 7.083, JANEIRO DE 2010, ARTIGO 1º, § 1º).

Como se nota, o PME foi instituído como um meio para promover o tempo integral nas escolas, considerando que o ambiente escolar não deve ser o único espaço pelo qual as atividades se concretizam, fato explicitado no artigo 1º inciso 3º:

§ 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais educacionais (DECRETO 7.083, JANEIRO DE 2010, ARTIGO 1º, § 3º).

No artigo 2º são colocados os princípios que devem nortear a educação integral, dentre eles:

II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, públicas, praças, parques, museus e cinemas;

VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral (DECRETO 7.083, JANEIRO DE 2010, ARTIGO 2º).

Como verificado, a concepção de educação integral defendida no PME está relacionada àquela que não se limita à escola. Para Cavaliere (2010), os documentos reforçam os sentidos de responsabilização coletiva da sociedade pela educação das crianças e jovens.

Os objetivos são declarados no artigo 3º, dentre eles destacamos a promoção do diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais, evidenciando que conceber o tempo integral nas escolas requer muito mais que o reforço de conteúdos da base comum do currículo, reconhecendo também como conhecimento válido aquilo que o educando traz como bagagem, suas vivências fora do espaço escolar.

No artigo 3º do Decreto também é reforçada a integração entre a comunidade escolar e o seu entorno, da mesma forma a importância da difusão de experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral.

No documento *Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral* (BRASIL, 2009a, p. 13) é declarado que o objetivo do PME é “a conquista efetiva da escolaridade dos estudantes, através da ampliação de experiências educadoras”, e, para isso, as práticas realizadas além do horário escolar “precisam estar sintonizadas com o currículo e os desafios acadêmicos”.

Ao abordar os critérios de priorização de atendimento do PME, o artigo 5º do Decreto 7.083/10 destaca:

O Ministério da Educação definirá a cada ano os critérios de priorização de atendimento do Programa Mais Educação, utilizando, entre outros, dados referentes à realidade da escola, ao índice de desenvolvimento da educação básica de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, e às situações de vulnerabilidade social dos estudantes (DECRETO 7.083, JANEIRO DE 2010, ARTIGO 5º).

Logo, o PME é uma política de indução à ampliação da jornada escolar que deve contemplar os princípios formativos da educação integral; neles entende-se a necessidade de integração entre os conteúdos escolares e os saberes locais. A escola não é vista como única responsável por essa educação. Para Cavaliere (2010), os documentos oficiais utilizam as expressões educação integral e formação integral, com o mesmo sentido, ou seja, de ampliação do tempo e do espaço educativo, e de extensão daquilo que seria considerado o ambiente escolar.

1.2. A gestão intersetorial do PME

De acordo com o documento *Programa Mais Educação: Passo a Passo* (2013a, p.14) o PME “nasce com a premissa da construção de uma ação intersetorial envolvendo as políticas públicas educacionais e sociais, objetivando, desse modo, contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais e para a valorização da diversidade cultural brasileira”;

Para tanto, coloca em diálogo as ações empreendidas pelos Ministérios da Educação – MEC, da Cultura – MInC, do Esporte – ME, do Meio Ambiente – MMA, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, da Ciência e da tecnologia – MCT e, também, da Secretaria nacional de Juventude, passando a contar, em 2010, com o apoio do Ministério da Defesa(BRASIL, 2013a, p.4).

O documento *Gestão Intersectorial no Território* (BRASIL,2009b, p. 24) informa que o PME tem, em sua origem, a intersectorialidade e defende que tal ação é uma conquista da intervenção pública no campo educativo. Também, que as políticas setoriais, com base na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente, têm o “compromisso com a garantia da proteção e desenvolvimento integral destes cidadãos” (crianças e adolescentes).

Pinheiro (2009) argumenta que os termos ações integradas e intersectorialidade são categorias que informam a gestão inovadora e democrática do PME. Silva e Silva (2014, p.101) esclarecerem tais categorias, afirmam que a primeira categoria diz respeito à

necessidade de participação da sociedade na educação, às parcerias com as famílias, com a comunidade, sociedade civil, organizações não governamentais. A segunda categoria, a intersetorialidade, refere-se “à necessidade de articulação interministerial das políticas públicas locais com vistas a proporcionar novas oportunidades educativas”.

Silva e Silva (2014) acreditam que, para o governo, a gestão intersetorial surge como possibilidade de troca, que resultará em mais qualidade para a educação, pois permite a superação de fronteiras. Os autores destacam ainda que, para os municípios, ter esse novo princípio de gestão sugere participação na definição de seus critérios de implantação, de acordo com a importância que se tem em cada realidade.

No âmbito da gestão intersetorial, desde 2012, o PME é entendido como uma ação complementar do Programa Bolsa Família (PBF). A ação complementar compreende o reforço ao enfrentamento da pobreza em suas diversas dimensões e reflete a articulação de outros programas e políticas setoriais, “com o objetivo de contribuir para o rompimento do ciclo intergeracional da pobreza e para o desenvolvimento das capacidades dos beneficiários do Programa Bolsa Família” (BRASIL, 2013b, p.7).

Verificaremos mais adiante que, para que a escola faça a adesão ao PME, a condição fundamental é a de que pelo menos 50% de suas matrículas sejam beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF).

O documento Roteiro de Mobilização para Adesão: Programa Mais Educação 2013 (BRASIL, 2013b, p.7) apresenta a definição do PBF, que é um programa brasileiro de “transferência direta de renda com condicionalidades, que visa melhorar as condições de vida das famílias em situação de pobreza”. As condicionalidades para o recebimento do PBF são: a frequência escolar, o pré-natal das gestantes, e a vacinação infantil.

Para o PBF, são consideradas em situações de pobreza para o PBF as famílias que recebem renda *per capita* R\$ 70,01 a R\$ 140,00 e de extrema pobreza, aquelas com renda *per capita* de até R\$ 70,00 (dados referentes ao ano 2013).

O princípio do PBF é de que a pobreza deve ser entendida como um fenômeno multidimensional. “Por isso, seu enfrentamento deve unir a transferência de renda ao acesso a direitos sociais básicos e a outras iniciativas que ampliem a capacidade das famílias de superar a condição de pobreza e vulnerabilidades a ela atribuídas” (BRASIL, 2013b, p.7).

Há a defesa de que a frequência escolar, o pré-natal das gestantes e a vacinação infantil, aliadas às ações complementares, podem contribuir para a garantia do

desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, assim como reforçar o enfrentamento da pobreza em suas diversas dimensões (BRASIL, 2013b).

Além disso, o PME “articula 25 programas federais formulados pelos 6 (seis) ministérios participantes” (BRASIL, 2009b, p.28);

Cada programa envolve sujeitos diversos (agentes educativos e público das ações), multiplicidade de objetos de conhecimento, de espaços e de tempos, compondo possível integralidade na associação com o tempo escolar. Ao mesmo tempo, destaca-se uma diversidade de estratégias de relacionamento com os municípios (BRASIL, 2009b, p.28).

Os programas⁵ federais que estão articulados ao PME são:

- Esporte e Lazer, Segundo tempo (Ministério do Esporte);
- Cineclube na Escola, Cultura Viva, Casas do Patrimônio (Ministério da Cultura);
- Programa Atenção Integral à Família (PAIF); ProJovem Adolescente; Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS); Programa de Erradicação do trabalho Infantil (PETI) (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome);
- Casa Brasil Inclusão Digital, Centros Vocacionais Tecnológicos, Centros Museus da Ciência (Ministério da Ciência e Tecnologia);
- Com Vidas – Comissão Meio Ambiente e Qualidade de Vida, Educação e Direitos Humanos, Educação Inclusiva: direito à diversidade, Escola que Protege Juventude e Meio Ambiente, Escola Aberta, Educar na Diversidade, Salas de Recursos Multifuncionais, Pro Info (Ministério da Educação);
- Sala Verde, Municípios Educadores Sustentáveis, Viveiros Educadores (Ministério do Meio Ambiente).

É importante ressaltar que em 2014, no documento *Manual Operacional da Educação Integral* (BRASIL, 2014a, p. 37), é apresentado mais um programa articulado ao PME, o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) do MEC. Esse programa é uma ação do plano. Estratégia Nacional de Fronteiras (ENAFRON) cujo intuito é “incentivar e fomentar

⁵Constatamos que, embora o Gestão Intersetorial no Território (BRASIL, 2009b) apresente 25 programas, no Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral (BRASIL, 2009a), são apresentados apenas 24 programas

políticas públicas de segurança, uniformizar entendimentos e ações, e aperfeiçoar o investimento de recursos públicos nas regiões de fronteira”.

O PEIF é desenvolvido na esfera do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), em cidades brasileiras da faixa de fronteira de um lado, e em suas respectivas cidades-gêmeas de países que fazem fronteira com Brasil, de outro. Ele tem como objetivo “promover a integração regional por meio da educação intercultural que garanta formação integral às crianças e aos jovens nas regiões de fronteira do Brasil com outros países”. (BRASIL, 2014a, p.37).

O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) no âmbito do Mais Educação deverá ser desenvolvido na perspectiva da educação integral, organizado por meio de um currículo intercultural que integre as áreas de conhecimento e os componentes curriculares e garanta o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes. Desta forma é possível garantir a aprendizagem de conhecimentos escolares associados, o avanço da alfabetização plena na perspectiva do letramento e a interculturalidade no manejo das demais línguas (BRASIL, 2014a, p. 37).

O PME é visto como possibilidade do desenvolvimento de atividades específicas de intercâmbio cultural, “com o propósito de intensificar as ações recíprocas promovidas pelo Brasil e países fronteiriços, para as escolas que fazem parte do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)” (BRASIL, 2014a, p. 38).

Como verificamos, o PME tem como lógica a gestão intersetorial e a partir dela entende-se que os municípios podem exercer certa participação na definição dos critérios de implantação do PME. Além disso, a gestão intersetorial sugere parcerias com outras esferas do governo para contribuir com o desenvolvimento da educação integral e para a proteção social dos educandos.

O documento *Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial do Território* (BRASIL, 2009b, p.50) destaca que as “instâncias administrativas do programa estão organizadas em três dimensões: nacional, territorial e escolar”.

No que diz respeito à dimensão nacional, é composta pelo MEC, FNDE, SEB e pela Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC), tendo como principais atribuições: administrar nacionalmente o PME, fazer a proposta do programa às escolas, efetivar o financiamento, avaliar os resultados. Já a dimensão territorial é composta pela Entidade Executora-EEX (secretarias municipais e estaduais), que devem apoiar o FNDE e prestar contas a ele. Por fim, a dimensão escolar é formada pela Unidade Executora (UEX)

da escola que dentre as atribuições deve planejar, organizar o PME e prestar contas ao FNDE (BRASIL, 2009b; 2013b).

Os documentos oficiais do PME apresentam dois Comitês: o Comitê Territorial e o Comitê Local.

O Comitê Territorial deve ser constituído:

(...) pela representação de cada secretaria de educação estadual, municipal e distrital, por representantes de outras secretarias municipais, estaduais e distritais de áreas de atuação com interface no programa (Cultura, Esporte, Desenvolvimento Social e outras), universidades e atores sociais e institucionais diversos que colaboram para a realização das ações (representantes das Entidades Executoras – EEx– responsáveis pelo PDDE/Integral, Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, diretor, professor comunitário, etc.) (BRASIL, 2014a, p.39).

O documento *Portfólio Comitê Territorial de Educação Integral do Estado de São Paulo* (2014, p.3) também apresenta a definição acerca deste Comitê, cuja articulação acontece em 370 municípios e é formado pela parceria entre Secretarias Estadual e Municipal de Educação, Comitê Metropolitano de Educação Integral de Campinas (RMC), MEC, Ministério do Esporte (ME), Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), Ministério da Cultura (Minc), Ministério da Saúde (MS), e demais Instituições Federal, Estadual e Municipal.

O Comitê Territorial de Educação Integral do Estado de São Paulo tem como finalidade debater sobre a construção de uma educação integral, com trocas de experiências, “além de incentivar e apoiar a criação de Comitês Municipais, Regionais e Polos de Educação Integral no Estado de São Paulo” (2014, p.3).

As reuniões do Comitê Territorial de Educação Integral do Estado de São Paulo devem acontecer bimestralmente, com locais, datas e pautas aprovadas em reunião pela maioria de seus membros (SÃO PAULO, 2014).

No que diz respeito ao Comitê Local, o documento *Passo a Passo* (BRASIL, 2013a, p.17) informa que este Comitê tem como objetivo “integrar diferentes atores do território em que a escola está situada para formular e acompanhar o Plano de Ação local de Educação Integral – plano que contempla as atividades escolhidas, as parcerias estabelecidas, o número de estudantes atendidos”.

O Comitê Local deve ser composto por:

- Diretor/diretora da escola;
- Professor/professora comunitário/a;
- Profissional responsável pela unidade Executora da escola;
- Professores;
- Agentes culturais, monitores, estagiários;
- Funcionários da escola;

- Estudantes;
- Profissionais que atuam em diferentes programas governamentais e não-governamentais;
- Representante do Comitê Metropolitano/territorial;
- Representantes dos pais e da comunidade onde está situada a escola (BRASIL, 2013a, p.17).

E tem como atribuições:

- Mapear as oportunidades educativas dos territórios em termos de políticas públicas, atores sociais, equipamentos públicos e outros espaços para realização das atividades formativas;
- Formular, acompanhar e avaliar o Plano de Ação local de Educação Integral considerando o Plano de Atendimento da Escola;
- Celebrar parcerias para potencializar as oportunidades educativas mapeadas;
- levantar as demandas e indicar a formação dos profissionais para atuar no Programa Mais Educação em âmbito local;
- Enviar periodicamente informações sobre o andamento do Programa para o Comitê Metropolitano/territorial;
- Solicitar ao Comitê Metropolitano/territorial informações sobre o desempenho do Programa na região (BRASIL, 2013a, p.17).

O MEC (BRASIL, 2014a, p.40) indica que as principais atribuições dos Comitês Locais e Territoriais são: acompanhar e monitorar o PME, estimular o planejamento coletivo, mapear as oportunidades educativas de educação integral no território e produzir registros sobre a implantação, execução e resultados da implantação da educação integral.

Um dos mecanismos de apoio à gestão do PME é o Plano de Desenvolvimento da Escola-interativo (PDE interativo) que passou a se chamar PDDE interativo (BRASIL, 2014b). A mudança de nome ocorreu para a integração dos programas que trabalham sobre a égide do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) em uma plataforma única: o PDDE Interativo.

No mesmo documento o MEC apresenta a definição do PDDE interativo:

O PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar disponível no endereço eletrônico <http://pddeinterativo.mec.gov.br> para todas as escolas públicas do país. Ele foi desenvolvido pelo Ministério da Educação a partir da metodologia do programa PDE Escola e em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação. Seu objetivo principal é auxiliar a comunidade escolar a produzir um diagnóstico de sua realidade (BRASIL, 2014b, p.4).

O documento *Manual do PDDE interativo* (BRASIL, 2014 b) destaca que a mudança do nome (PDE interativo para PDDE interativo) ocorreu também para facilitar a adesão das escolas aos programas do MEC, bem como contribuir para a participação da comunidade escolar nas decisões acerca da destinação dos recursos PDDE e articular as equipes dos programas nas esferas federal, estadual e municipal e, com isso, melhorar a prestação de assistência técnica às escolas.

Ainda de acordo com o *Manual do PDDE interativo* (BRASIL, 2014b), a ferramenta está disponível para todas as escolas públicas brasileiras que estão cadastradas no censo escolar e que desejam utilizá-la. Para liberação do acesso às escolas, é necessário que a equipe das secretarias de educação estadual/ municipal libere o acesso aos diretores das instituições.

A portaria conjunta da SEB/SECADI nº 71 de 29 de novembro de 2013 instituiu, em âmbito Federal, o Comitê Gestor do PDDE interativo com o intuito de “operacionalizar a entrada desses programas e a interlocução entre as respectivas equipes na esfera federal” (BRASIL, 2014b, p.3). Para isso:

o comitê é composto por um representante de cada programa que integra o PDDE Interativo e tem, entre outras atribuições: coordenar a inclusão de programas no sistema PDDE Interativo, de modo a assegurar a integração das ações e a usabilidade do sistema, e definir as funcionalidades e aplicações do PDDE Interativo comuns aos diversos programas” (BRASIL, 2014b, p.3).

As considerações demonstram que há várias instâncias de gestão do PME, que indicam a descentralização de responsabilidades do governo federal para os Estados e municípios. Percebemos também que há participação da sociedade civil na composição dos Comitês.

1.3. O financiamento do PME

O programa é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC e, de acordo com o Manual Operacional da Educação Integral (BRASIL, 2014a, p.19) “o apoio financeiro ao Programa Mais Educação destina-se às escolas públicas das redes municipais, estaduais e distrital, que possuam estudantes matriculados no ensino fundamental”.

No documento de implantação do PME, intitulado *Passo a Passo* (BRASIL, s.d.a, p.09) verificamos que a destinação de recursos financeiros é realizada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e que são transferidos para as unidades escolares por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) em sua versão específica para a educação integral. O FNDE abre uma conta bancária, no banco e agência indicados no cadastro da entidade no sistema PDDEweb, em nome da Unidade Executora Própria (UEX) representativa da unidade escolar (BRASIL, 2014a).

Peroni e Adrião (2007) destacam que O PDDE foi criado em 1995, com a denominação de Programa de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE); posteriormente, em 1998 sua denominação foi alterada para Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). De acordo com as autoras:

O programa tem como objetivo repassar, diretamente às escolas públicas de ensino fundamental e organização não governamentais sem fins lucrativos que atuam com

educação especial, dinheiro para custeio e manutenção de suas atividades, com recursos oriundos do Salário Educação (**contribuição social da folha de pagamento das empresas vinculadas à Previdência Social**), distribuídos pelo FNDE segundo o número de estudantes matriculados (PERONI; ADRIÃO, 2007, grifo nosso).

O FNDE, em sua Resolução nº19, afirma que “as escolas públicas com mais de cinquenta alunos matriculados no ensino fundamental, nas modalidades regular e especial, para serem beneficiadas com recursos do PDDE deverão, obrigatoriamente, constituir suas respectivas Unidades Executoras” (Art. 4, 2008).

De acordo com o documento intitulado *Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território* (BRASIL, 2009b) as Unidades Executoras podem ser definidas como:

Uma entidade representativa do estabelecimento de ensino público, constituída e integrada por membros das comunidades escolar ou local (Caixa Escolar, Associação de Pais e Mestres e Conselho Escolar ou similar), registrada na Receita Federal com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, que tenha a finalidade de auxiliar a administração da escola e é responsável pela execução financeira dos recursos destinados às ações de educação integral (BRASIL, 2009b, p.52).

Por meio do *Manual Operacional da Educação Integral* (BRASIL, 2012), o MEC esclarece que os recursos para o PME são repassados por intermédio do PDDE para a conta corrente da Unidade Executora (UEX) da escola. O financiamento é realizado em duas parcelas:

A primeira parcela corresponde a 6 (seis) meses letivos do valor de serviços, materiais de consumo e ressarcimento de monitores mais 100% dos valores dos Kits (custeio e capital). A segunda parcela será referente aos 4 (quatro) meses letivos restantes, que será liberada em 2013 (BRASIL, 2012, p.11).

Os recursos transferidos por intermédio do PDDE/Educação Integral ao PME destinam-se a (BRASIL, 2014a, p.20):

Custeio: Para o ressarcimento das despesas de transporte e alimentação dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades; aquisição dos materiais pedagógicos necessários às atividades, conforme os kits sugeridos, e aquisição de outros materiais de consumo e/ou contratação de serviços necessários ao desenvolvimento das atividades de educação Integral.

A tabela abaixo apresenta o valor do ressarcimento mensal destinado ao monitor do PME nos primeiros anos de implantação:

Tabela 1- Escolas públicas urbanas: valor ressarcimento mensal destinado ao monitor por turma na implantação do programa

QUANTIDADES DE TURMAS	VALOR (R\$)
01	60
02	120
03	180
04	240
05	300

Fonte: MEC. Manual de Operacionalização de Educação Integral, 2012.

De acordo com o *Manual Operacional de Educação Integral* (BRASIL, 2014a), no ano de 2014, o valor do ressarcimento dos monitores das escolas públicas urbanas foi alterado, passando de R\$ 60, 00 para R\$ 80,00 por turma monitorada. Tendo isso em vista, o ressarcimento máximo que os monitores podem receber é de R\$ 400,00 por mês.

O cálculo é realizado por mês de atividade, de acordo com o número de turmas monitoradas (FNDE, 2013). Não localizamos nos documentos analisados as horas estabelecidas para o financiamento do monitor, porém verificamos que no documento *Manual da Educação Integral/ PDDE* (BRASIL, 2011), há tendência de indução para que as escolas organizem esse tempo.

O trabalho de monitoria no PME é de natureza voluntária (FNDE, 2013), não implicando contratação ou compromissos com a garantia de direitos trabalhistas. O trabalho voluntário na educação, embora não seja uma novidade, nos anos de 1990 é assumido como algo relevante no mundo corporativo (SOUZA, 2013). Na mesma década, a legislação federal por meio da Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, em seu artigo 1º define o “serviço voluntário” como “a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade” (LEI Nº 9.608/98).

A Lei nº 9.608/98, em seu artigo 2º, estabelece que “o serviço voluntário será exercido mediante a celebração de termo de adesão entre a entidade pública ou privada, e o prestador do serviço voluntário, dele devendo constar o objeto e as condições de seu exercício”. E, de

acordo com o artigo 3º, “o prestador do serviço voluntário poderá ser ressarcido pelas despesas que comprovadamente realizar no desempenho das atividades voluntárias”.

A Resolução nº 34, de 6 de setembro de 2013, determina que o ressarcimento dos monitores é realizado mediante “apresentação de Relatório e Recibo Mensal de Atividades Desenvolvidas por Voluntário, o qual deverá ser mantido em arquivo pelo prazo e para os fins previstos nas normas do PDDE vigentes”.

O PME propõe um leque diversificado de atividades a serem desenvolvidas, pelas quais, em tese, pode-se contar com as experiências individuais no interior da própria comunidade, não especificando necessidades pontuais de formação prévia para o exercício do “serviço voluntário”. Tal situação induz a considerar-se a possibilidade de precarização do trabalho. Enquanto o piso salarial nacional do magistério é R\$ 1.917,78 por 40 horas semanais (SÍTIO EBC, 2015)⁶, o ressarcimento do voluntário, na prática responsável por lidar com as crianças, pode ser no máximo de R\$ 400 acordando com o número de turmas monitoradas.

Capital: Aquisição de bens ou materiais, de acordo com os kits sugeridos, além de outros bens permanentes necessários ao desenvolvimento das atividades.

Tabela 2. Capital e custeio para a aquisição de materiais e contratação de serviços, 2012, 2014.

Ano	Número de Estudantes	Valor mensal do Repasse em Custeio (R\$)	Valor mensal do Repasse em Capital (R\$)	Total
2012	Até 500	400	100	5.000 (referentes a 10 meses)
	De 501 a 1.000	800	200	10.000 (referentes a 10 meses)
	Mais de 1.000	1.200	300	15.000(referentes a 10 meses)
2014	Até 500	3.000	1.000	4.000
	De 501 a 1000	6.000	2.000	8.000
	Mais de 1.000	7.000	2.000	9.000

Fonte: MEC. Manual Operacional de Educação Integral e Resolução Nº 34, de 6 de setembro de 2013. Adaptado pela autora.

⁶Empresa Brasil de Comunicação. Empresa pública do Brasil, criada em 2007 para gerir as emissoras de rádio e televisão públicas federais.

Os anos selecionados correspondem à indicação de financiamento do primeiro *Manual Operacional da Educação Integral* (BRASIL, 2012), cujos valores não foram alterados no ano de 2013, e a resolução nº 34, de 6 de setembro de 2013, para o PME. Os valores são repassados anualmente em duas parcelas.

Segundo ainda o *Manual Operacional de Educação Integral* (BRASIL, 2012), as unidades escolares devem respeitar as categorias econômicas de custeio e capital, utilizando os recursos recebidos, exclusivamente, em atividades que contribuam para o desenvolvimento do programa.

1.4. Adesão e Critérios de Seleção

O documento *Programa Mais Educação: Gestão Intersectorial do Território* (BRASIL, 2009b) estabelece que a participação das escolas no PME ocorra por meio do Estado ou Município, que devem assinar o Termo de Compromisso *Todos pela Educação* e comprovar a situação de regularidade de suas Entidades Executoras (EEX) junto a União. Comprovada a situação de regularidade a SEB do MEC disponibiliza a lista das escolas selecionadas para a adesão ao PME (BRASIL, 2012).

De acordo com o primeiro *Manual Operacional de Educação Integral* (BRASIL, 2012) que apresenta com mais nitidez a forma de adesão das escolas e dos estudantes no PME, as escolas pré-selecionadas pelo MEC devem preencher o chamado “Plano de Atendimento,” declarando as atividades que irão implantar, número de estudantes que participarão e demais informações solicitadas.

Os Planos de Atendimento deverão ser definidos:

De acordo com o Projeto Político Pedagógico das unidades escolares e desenvolvidos, por meio de atividades, dentro e fora do ambiente escolar, ampliando tempo, espaço e oportunidades educativas, na perspectiva da Educação Integral do estudante (BRASIL, 2012, p.42).

O MEC, por meio do documento *Roteiro de Mobilização para Adesão 2013* (BRASIL, 2013b, p.6), esclarece que, caso as unidades escolares pré-selecionadas façam a opção pela não adesão ao PME, devem formalizar a decisão por e-mail, declarando os motivos impeditivos, “visando à identificação das principais dificuldades locais”.

No que diz respeito ao critério de seleção das escolas e dos estudantes, é reorganizado anualmente. Em 2008, ano posterior à implantação do PME, 54 municípios foram selecionados, pois, além de terem assinarem o termo de Compromisso Todos Pelas Educação,

possuíam o IDEB inferior a 2.9, muito abaixo da média nacional estabelecida para as escolas, ou seja, 6 (seis) (BRASIL, 2009b).

Analisando o *Manual Operacional da Educação Integral* (2012) verificamos que os critérios de seleção das escolas que implantaram o PME no ano de 2012 eram amplos. Além de se voltarem para a situação do IDEB, destacaram, principalmente, a necessidade de contribuir para rever a situação do analfabetismo no país e a situação de miséria dos estudantes.

Dessa forma, dentre os critérios estabelecidos, destacamos:

- Escolas localizadas em municípios com índices de pobreza do campo (maior ou igual 25%);
- Escolas localizadas em municípios de população com 15 anos ou mais não alfabetizadas (maior ou igual 15%);
- Escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais;
- Escolas localizadas nos territórios prioritários do Plano Brasil Sem Miséria;
- Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família (BRASIL, 2012, p.07; 42-43).

O documento *Roteiro de Mobilização Para Adesão 2013* (BRASIL, 2013b, p.16) nos mostra que a expectativa era de que o PME pudesse ser um indutor da oferta de educação integral a todas as escolas do país, atingindo aproximadamente 45 mil escolas, “sendo que, pelo menos 60% dessas escolas tivessem a maioria de estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF)”. Como o verificado anteriormente, o PBF integra a lógica intersetorial do PME.

A partir do ano de 2012, o PME passou a ser entendido como ação complementar do PBF. Por isso, no ano de 2013, além dos critérios associados ao IDEB foi priorizado o critério que apontava para escolas que a maioria dos estudantes era contemplada com o PBF (BRASIL, 2013b, p.6).

No ano de 2014, ano em que encerramos a coleta de dados na escola, também foram destacados no documento *Manual Operacional de Educação Integral* (BRASIL, 2014a) os critérios voltados para o IDEB e a proteção social dos estudantes.

- Escolas estaduais, municipais e/ou distrital que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, IDEB anos iniciais < 4.6 e IDEB anos finais < 3.9, totalizando 23.833 novas escolas;
- Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família (BRASIL, 2014a, p.17).

Os critérios de seleção dos estudantes estavam voltados para a elevação do rendimento, para o combate à evasão escolar, à repetência, assim como, para a proteção social. Dessa forma, destacaram-se os seguintes critérios:

- estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência;
- estudantes em defasagem série/idade;
- estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º / 5º anos), nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª fase;
- estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais há um alto índice de abandono;
- estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência (BRASIL, s.d.a, p.13).

No ano de 2014, verificamos que os critérios inicialmente estabelecidos não foram alterados e que, também, foi destacada a participação dos estudantes contemplados com o PBF (BRASIL, 2014a).

O MEC esclarece que cada turma do PME deve ser formada por 30 estudantes, “exceto para as atividades de Orientação de Estudos e Leitura e Campos do Conhecimento, que terão suas turmas formadas por 15 estudantes”, e, no máximo 100 estudantes⁷, exceto nas escolas em que o censo escolar do ano anterior seja inferior a este número. Além disso, estabelece a jornada durante a qual os estudantes devem permanecer no PME, “pelo menos, sete horas diárias, ou 35 horas semanais, de atividades” (BRASIL, 2014a, p.18).

Os critérios apresentados demonstram a restrição do PME a uma parcela dos estudantes, excluindo aos demais o direito à educação integral.

Segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2014, as matrículas em educação em tempo integral no ensino fundamental aumentaram 41,2%, passando de 3,1 milhões para 4,4 milhões. “Desde 2010, o contingente de crianças e adolescentes atendidos em tempo integral mais que triplicou” (BRASIL, s.d.b.).

1.5. Agentes responsáveis pela efetivação do PME dentro da escola

Os documentos oficiais do PME apresentam a defesa pelo trabalho voluntário dentro PME por meio da entrada dos monitores. A categoria monitor é dividida em: educadores populares, estudantes em processo de formação docente e agentes culturais (BRASIL, 2013a).

⁷ Não verificamos nos documentos oficiais do PME a quantidade mínima de estudantes que deve integrar o PME e formar as turmas.

O documento *Manual da Educação Integral/PDDE* (2011) esclarece sobre os agentes que devem integrar essa categoria e sua atuação, recomendando a não utilização de professores da escola para atuarem como monitores:

O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. (...). Recomenda-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar ressarcimento de despesas de transporte e alimentação com recursos do FNDE (BRASIL, 2011, p.9).

Segundo o documento *Manual Operacional de Educação Integral* (BRASIL, 2014a, p. 5), os estudantes universitários que dão monitoria no programa são aqueles que cursam licenciaturas “vinculadas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ou estudantes de graduação com estágio supervisionado”. Essa orientação legal abre a possibilidade das universidades induzirem os estudantes que realizam estágio supervisionado a integrarem o PME, visto que o estágio supervisionado pode ser considerado parte obrigatória do currículo para a obtenção do diploma de conclusão de curso.

Como verificado anteriormente, a função monitor é considerada trabalho de natureza voluntária, exercido mediante a celebração de termo de adesão entre a entidade pública ou privada, e o prestador do serviço voluntário. O monitor recebe apenas uma ajuda de custo para despesas de transporte e alimentação.

Além disso, no documento *Programa Mais Educação: Documentos de Referência* (s.d.c.), a orientação é para que a Unidade Executora da escola que implantar o PME indique um professor efetivo do seu corpo docente, com “preferencialmente 40 horas semanais” para exercer a função de “professor comunitário”.

O professor comunitário é incumbido de “desenhar a proposta do projeto” (BRASIL, 2009a, p.79), assim como:

- Divulgar o Programa, com ações de mobilização de alunos, familiares e pessoas da escola e da comunidade;
- Participar das reuniões, formações e eventos realizados pelas secretarias e entidades de apoio;
- Participar das reuniões do Comitê Local;
- Contribuir no mapeamento da comunidade e na identificação de parceiros locais para o desenvolvimento das ações, em conjunto com os demais participantes do Comitê Local;
- Elaborar e executar o planejamento das atividades no âmbito da escola, apoiado no referencial apresentado no Caderno Rede de Saberes MAIS EDUCAÇÃO;
- Planejar e realizar com a equipe ações que proporcionem a criação de vínculos da escola com a comunidade e, em especial, com o jovem, tais como feiras, concursos culturais, festivais, gincanas, dentre outros;

- Orientar e auxiliar osicineiros no preenchimento dos formulários e na elaboração do plano de trabalho (BRASIL, 2009b, p.53).

O MEC também esclarece que o professor comunitário deve dialogar com diversas forças atuantes nos territórios (BRASIL, 2009a, p.79).

É destacada a importância do diretor da escola, que, por meio da sua atuação com o Conselho Escolar, deve “incentivar a participação, o compartilhamento de decisões e de informações com professores, funcionários, estudantes e suas famílias”. A primeira atuação citada também diz respeito às decisões sobre a escolha das atividades formativas do PME. Já a segunda, a garantia de transparência nas prestações de contas dos recursos recebidos. Além disso, ele deve promover a organização do Comitê Local, e o debate acerca da Educação Integral em jornada ampliada nas reuniões pedagógicas, de planejamento, de estudo, nos Conselhos de Classe e nas atividades com a comunidade escolar (BRASIL, 2013a, p.17).

O diretor é apresentado como figura fundamental dentro do PME, pois a ele compete a integração entre o Projeto Político Pedagógico da escola e o programa.

Caracterizamos o trabalho dentro do programa basicamente em duas categorias: a do voluntariado, que diz respeito aos monitores, e a do trabalho assalariado, que diz respeito ao profissional do magistério que toma a frente da coordenação do PME. Com isso, há uma resignificação das relações de trabalho na escola.

1.6. Ações do programa

As atividades do PME são organizadas por meio dos macrocampos, expressão de difícil definição, pois estudos sobre a temática na área de educação são escassos. A expressão, entendemos, pode ser definida como uma grande área do saber e suas respectivas ações.

No documento *Programa Mais Educação: Passo a Passo* (s.d.a, p.09-12) o MEC recomendou que as atividades desenvolvidas estivessem organizadas nos seguintes macrocampos:

Quadro 5 - Macrocâmpos e atividades do PME na implantação

Acompanhamento Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática; • Letramento; • Línguas Estrangeiras; • Ciências; • História e Geografia; • Filosofia e Sociologia.
Meio ambiente Esporte e Lazer	<ul style="list-style-type: none"> • Educação para Sustentabilidade; • Horta escolar e/ou comunitária. • Atletismo;

	<ul style="list-style-type: none"> • Ginástica rítmica; • Corrida de orientação; • Ciclismo; • Tênis de campo; • Recreação/lazer; • Voleibol; • Basquete; • Basquete de rua; • Futebol; • Futsal; • Handebol; • Tênis de mesa; • Judô; • Karatê; • Taekwondo; • Ioga; • Natação; • Xadrez tradicional; • Xadrez virtual; • Programa Segundo Tempo (ME).
Direitos Humanos em Educação	Direitos humanos e ambiente escolar
Cultura e Artes	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura; • Banda fanfarra; • Canto coral; • Hip hop; • Danças; • Teatro; • Pintura; • Grafite; • Desenho; • Escultura; • Percussão; • Capoeira; • Flauta doce; • Cineclube; • Prática circense; • Mosaico.
Cultura Digital	<ul style="list-style-type: none"> • Software educacional; • Informática e tecnologia da informação (PROINFO); • Ambiente de Redes Sociais.
Promoção da Saúde	<ul style="list-style-type: none"> • Alimentação saudável; • Saúde bucal; • Práticas corporais e Educação do movimento; • Educação para a Saúde Sexual, Saúde Reprodutiva e Prevenção das DST/Aids; • Prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas; • Saúde ambiental; • Promoção da Cultura de Paz e Prevenção em Saúde a partir do estudo dos principais problemas de saúde da região (dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença

	falciforme, e outras).
Educomunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Jornal escolar; • Rádio escolar; • Histórias em quadrinhos; • Fotografia; • Vídeo.
Investigação no Campo das Ciências da Natureza	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratório; • Feiras de Ciências; • Projetos Científicos.
Educação Econômica	<ul style="list-style-type: none"> • Educação econômica e empreendedorismo; • Controle social e cidadania.

Fonte: MEC. Programa Mais Educação- Passo a Passo, s.d.a. Adaptado pela autora.

De acordo com documento *Roteiro de Mobilização Para Adesão* (BRASIL, 2013c), houve um “redesenho” nos macrocampos. Dessa maneira, nas escolas urbanas as atividades foram voltadas para:

- Acompanhamento Pedagógico (orientação de estudos e leitura);
- Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica;
- Esporte e Lazer;
- Educação em Direitos Humanos;
- Cultura, Artes e Educação Patrimonial;
- Promoção da Saúde;
- Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica (BRASIL, 2013c, p.3).

No sítio do MEC, o documento intitulado *Programa Mais Educação Recebe Inscrição de Escolas Públicas até 31 de maio de 2013* (BRASIL, 2013c), informa que a mudança ocorrida nos anos de 2012 e 2013, referente ao macrocampo Acompanhamento Pedagógico, na qual as atividades deveriam estar voltadas para os estudos de leitura e escrita, ocorreu como resultado da alfabetização dos estudantes na idade certa (PAIC)⁸. Por isso, a obrigatoriedade de pelo menos uma atividade de acompanhamento pedagógico.

Além disso, as atividades relacionadas ao macrocampo Esporte e Lazer deveriam estar pautadas nas Olimpíadas de 2016. O MEC também afirma que os temas relacionados à saúde, direitos humanos, cultura de paz , ética e cidadania deveriam ser abordados no macrocampo Uso de Mídias e Cultura Digital.

⁸De acordo com sítio do MEC O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Em 2014, ano em que encerramos a coleta de dados na escola, os macrocampos não sofreram alterações.

Destacamos que, segundo o *Manual Operacional de Educação Integral* (BRASIL, 2014a, p.6) as atividades do macrocampo Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica deveriam estar voltadas para as temáticas de “Educação em Direitos Humanos”, “Promoção da Saúde” e temas relacionados à Ética e Cidadania. Para o auxílio dos conteúdos a serem ministrados, o MEC disponibiliza o Guia de Tecnologias Educacionais.

No macrocampo Acompanhamento Pedagógico, recomendava-se que as atividades de Orientação de Estudos e Leituras fossem realizadas diariamente, com duração de uma hora a uma hora e meia, e que o monitor responsável por elas fosse preferencialmente um estudante de graduação ou de Licenciaturas vinculado ao PIBID, ou, ainda, estudantes de graduação com estágio supervisionado (Programa Institucional de Iniciação a Docência) (BRASIL, 2014a).

O trabalho com a educação integral por meio dos macrocampos deve contemplar quatro pilares: “aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer” (BRASIL, 2014a, p.8).

O PME surge por meio do PDE definido como um conjunto de planos, ações e programas que buscam levar qualidade à educação pública brasileira. O PDE é operacionalizado pelo Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que pode ser caracterizado pela parceria entre o setor público e o privado.

As ações do PME são apresentadas como complementares àquelas do turno regular, com destaque para a formação física, humana, científica e cultural. Tais ações necessitam que a escola esteja preparada para recebê-las, tanto no que diz respeito à estrutura física como à estrutura pedagógica.

Observe-se que toda a intencionalidade do programa se materializa com poucos recursos, trabalho voluntário e transferência de responsabilidades para as unidades que devem assumir o ônus de situarem-se em localidades sem recursos materiais para que as atividades se desenvolvam para além do prédio escolar, conforme veremos nos capítulos posteriores.

1.7. Educação integral nos documentos do MEC

O Decreto nº 7.083/2010 apresenta os princípios que expressam a compreensão sobre Educação Integral no PME:

Os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à

dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2012, p.03).

Os documentos oficiais referem-se ao saber como socialmente construído pelas pessoas em suas atividades práticas, “isto é, no seu trabalho, deve-se levar em conta que o indivíduo aprende, compreende e transforma as circunstâncias ao mesmo tempo em que é por elas transformado”. Assim, todos nós somos autores do processo do conhecimento (BRASIL, 2009a, p.28).

Entende-se também que a educação não se concretiza apenas na escola, “a cidade é compreendida como educadora, como território pleno de experiências de vida e instigador de interpretação e transformação” (BRASIL, 2009a, p.31).

Essa concepção consta também de estratégia referente à Meta Seis do PNE, que traz a necessidade de “articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinema e planetário” (LEI 13.005/2014).

O MEC, por meio do documento *Educação Integral: Texto de Referência para o Debate Nacional* (BRASIL, 2009c, p.30), indica que a escola deve formular um projeto comum, denominado de “comunidade de aprendizagem”.

Com base em Torres (2003), o documento *Educação Integral: Texto de Referência para o Debate Nacional* do Ministério da Educação (BRASIL, 2009c) define comunidade de aprendizagem:

Uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências (TORRES, 2003, p.83 apud BRASIL, 2009c, p.31).

Nesse sentido, o documento *Educação Integral: Texto de Referência para o Debate Nacional* (BRASIL, 2009c, p.33) estabelece que a que a educação integral dos estudantes não pode ser considerada como “responsabilidade exclusiva da escola”.

Cavaliere (2010) registra que as experiências, ligadas ou não ao PME, que tentam ampliar a esfera de atuação da escola, são caracterizadas por dois formatos de educação integral: um centrado na escola, com investimentos no interior das unidades escolares, e outro, que se lança para fora da escola, buscando apoios e parcerias com agentes externos a ela.

O documento *Educação Integral: Texto de Referência para o Debate Nacional* (BRASIL, 2009c), já mencionado, explicita sobre a importância da ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral, na medida em que,

auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo (BRASIL, 2009c, p.36).

A partir dessa lógica, o documento expressa que a ampliação da jornada escolar não deve estar baseada na divisão de turnos, pois a consequência seria a diferenciação explícita entre os conhecimentos formais, aqueles produzidos em sala de aula, “com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, em contraposição há um tempo não instituída, sem compromissos educativos, ou seja, mais voltados à ocupação do que à educação” (BRASIL, 2009c, p.36).

No documento *Roteiro de Mobilização Para Adesão* (BRASIL, 2013b, p.2), por sua vez, consta que “a Educação Integral em sua essência e qualidade é aquela que forma o ser humano em sua integralidade e para a sua autonomia crítica, atendendo as suas necessidades educativas durante o processo formativo”. A proposta de Educação Integral, enquanto currículo e Projeto Político Pedagógico é defendida como uma ampliação formativa, tanto da dimensão afetiva, como da ética, estética, social, cultural e política.

O MEC (BRASIL, 2009c, p.37) considera que a proposta de educação integral abranja novos conteúdos e que esses possam superar os modelos educacionais vigentes. Esses conteúdos estão voltados para “à sustentabilidade ambiental, aos direitos humanos, ao respeito, à valorização das diferenças e à complexidade das relações entre a escola e a sociedade”.

Nesse sentido, a proposta de educação integral apresentada no PME é considerada uma alternativa para superar o currículo formal das escolas, por meio da ampliação da jornada escolar. Nela, o educando é entendido como um autor de conhecimento, cuja formação deve estar baseada nas dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural e política. Da mesma forma, destaca a necessidade de articulação entre os conhecimentos científicos e os do cotidiano sem a disparidade de turnos.

Para que seja efetivada essa forma de conceber o currículo, o MEC entende que é necessária a utilização de espaços para além da escola, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinema, entre outros. Aqui entra uma nova

forma de conceber a educação, por meio da comunidade de aprendizado, isto é, a escola não é unicamente responsável pela educação integral dos estudantes, ela deve elaborar um projeto que articule escola e uma rede para fora dela.

O MEC, por meio do documento *Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional* (BRASIL, 2009c, p.10), considera que, para de fato ocorrer a educação integral, é necessária “uma análise das desigualdades sociais, que relacione tanto os problemas de distribuição de renda quanto os contextos de privação de liberdades”.

A concepção de educação integral apresentada nos documentos do MEC (BRASIL, 2009c, p.28-29) defende também que essa concepção seja “implicada na oferta dos serviços públicos requeridos para atenção integral, conjugada à proteção social” [...] “Não se deve ter receio de assumir que a escola, neste momento, tem ocupado esse lugar central no “cuidado” às crianças e aos jovens, ainda que enfrentando inúmeros desafios e fazendo-o de modo solitário”.

O documento *Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional* (BRASIL, 2009c, p.32) apresenta ainda que, para pensar a educação integral, exige que a escola seja “mais viva”, com a ruptura da “ideia de sacrifício, atrelada ao Ensino Formal e, por outro lado, de prazer a tudo o que é proposto como alternativo ou informal em relação a esse sistema escolar”. Por isso, não deve existir a “dicotomia entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares”. Da mesma forma, há a necessidade de uma “gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral de crianças”.

O debate e o desenvolvimento de projetos acerca da educação integral no país não é recente. Porém, o tema ganha destaque na legislação a partir da Constituição Federal (artigos 205, 206 e 227), assim como do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 9089/1990), da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº. 9394/1996), artigos 34 e 87, do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº. 11.494/2007) (BRASIL, 2012), e, mais recentemente, da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o PNE.

O PNE estabelece como uma de suas diretrizes a “promoção humanística, científica e tecnológica do País” (Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014). Também, a Meta Seis estabelece a “oferta de educação integral em 50% das escolas públicas de educação básica” visando a atender 25% dos estudantes matriculados no país. Tal meta, segundo o art. 3º da Lei deverá ser atingida durante o prazo de vigência do Plano.

O PNE também estabelece que o tempo de permanência dos estudantes na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo.

Para que de fato ocorra a ampliação da carga horária, faz-se necessário um aporte estrutural, como estabelecido na estratégia três da Meta Seis:

Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (PNE 13.005/2014):

A Lei nº 13.005/2014 apresenta a importância de parcerias com entidades privadas de serviço social vinculadas ao serviço sindical, para a efetivação das atividades propostas pelo PME.

No que tange à formação dos profissionais para concretizar a proposta da educação integral, de acordo com o documento em análise (BRASIL, 2009c) é necessário o esforço dos cursos de formação inicial e continuada, dos sistemas e das próprias escola, para que os profissionais possam compreender e concretizar essa proposta. Os cursos de graduação, além do debate acerca do tema, devem promover,

uma maior interação com os estudantes da pedagogia e das licenciaturas em seu universo cotidiano”. E para isso, a necessidade de “manter intenso contato com as crianças e com os jovens, numa troca de experiências úteis para a formação e o trabalho de ambos, bem como, como para o aprimoramento das instituições – básica e universitária – que poderão adequar seus conteúdos programáticos teóricos e práticos, ao longo desse processo inter-relacional (BRASIL, 2009c, p 38).

Em documento encontrado no sítio do MEC, intitulado *Cadernos Cenpec⁹: Educação Integral* (2006) cuja finalidade é contribuir para a discussão e ampliação do conhecimento sobre o tema educação integral, estudiosos apresentam suas compreensões sobre a temática. Dentre eles está Guará (2006, p.16), que acredita na educação integral como a formação multidimensional, e “deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive”. Além disso:

⁹ Periódico do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, foi criado em 2006 e reformulado em 2011 e passou a ser uma publicação *on-line*, de *acesso livre*, para favorecer a circulação e a discussão dos trabalhos publicados. Dirige-se a pesquisadores e educadores, gestores e atores da sociedade civil organizada em prol da educação pública. Sua periodicidade é semestral. Seu conteúdo gira em torno da articulação entre a ação e a pesquisa educacionais, por meio do debate sobre questões de caráter teórico, resultados de estudos empíricos, bem como sobre princípios que orientam metodologias de intervenção na realidade educacional, no plano de políticas públicas, programas ou práticas educativas (SÍTIO CENPEC, s.d.)

Ao colocar o desenvolvimento humano como horizonte, aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica) (GUARÁ, 2006, p.16).

Na revista intitulada *Em Aberto*, Guará (2009) defende a relevância da formação integral para além dos muros da escola, como nas idas aos museus, bibliotecas, clubes esportivos, igrejas, participação em grupos como escoteiros, capoeiristas, entre outros:

Esse passeio contém material importante para se aprender sobre a história (a história da cidade), geografia local, hábitos de consumo, transportes, política local, convivência social, recursos públicos e muitos outros temas. No entanto, muito pouco dessa aprendizagem incidental é aproveitada e processada pela escola (GUARÁ, 2009, p.75).

Na mesma revista, Coelho (2009) concebe a educação integral como o desenvolvimento do homem no sentido físico, intelectual, cívico e espiritual.

Nesse sentido, Gonçalves (2006) destaca a concepção de Educação Integral:

O conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial (GONÇALVES, 2006, p.3).

O Caderno Cenpec: Educação Integral (2006, p.85) também apresenta as considerações trazidas por Gouveia. Ela considera que, ao falar de educação integral, é necessário nos voltarmos para os seguintes aspectos e princípios:

- a) Dimensões Humanas: Pensar no ser humano em sua totalidade, desenvolvimento cognitivo, emotivo, espiritual e físico;
- b) Ciclo de vida: A aprendizagem não se limita à idade escolar, ela se dá durante toda a nossa vida;
- c) Satisfações Humanas: Qualidade de vida é o centro da educação integral. É necessário considerarmos as satisfações humanas: criação, proteção, afeto, compreensão, identidade, lazer-ócio, liberdade e participação.
- d) Garantia dos direitos de educação: A educação integral deve ser um direito de todos e avaliada por todos, incluída no processo de aprendizagem, considerando todas as diferenças, e que haja a instalação necessária das capacidades para execução da proposta;

- e) Integração das Políticas: A educação integral requer uma “visão transetorial”, que articule as políticas educativa, econômica, social e cultural.

Hora e Coelho (2004) alertam para que a efetivação da educação integral ocorra nas escolas são necessários planejamentos integrados para que os estudantes percebam que as atividades inseridas naquele meio, fazem parte do “seu” ser humano, ou seja, as mesmas constituam uma educação completa e integral.

A concepção de educação integral advinda dos documentos do MEC leva em conta a centralidade do educando, autor do conhecimento, considerando também suas diversidades culturais e que sua formação deve estar pautada em dimensões que superam os conteúdos do currículo formal. Da mesma forma, não compete apenas à escola a responsabilidade por tal formação, é nessa lógica que entra em cena a comunidade de aprendizagem.

Assim como os documentos do MEC apresentam a importância da formação plena dos estudantes, nas suas dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural e política, os autores também defendem a mesma linha de pensamento, cujos princípios não são apresentados como algo novo, tendo em vista que o Movimento da Escola Nova trouxe o debate para o cenário nacional.

1.8. Experiências significativas de ampliação de jornada escolar e do conceber a educação: aproximações com o Programa Mais Educação

A concepção de educação apresentada nos documentos do Programa Mais Educação não se constitui como algo novo. A defesa por uma educação integral no Brasil está intimamente associada ao movimento da Escola Nova. Movimento que se apropriava dos princípios do Liberalismo, caracterizado por suas bases político-desenvolvimentistas, defendendo o progresso e a formação completa do homem, também em suas dimensões físicas, intelectuais, artísticas, entre outras (PINHEIRO, 2009).

Em 1932, foi publicado no Brasil um documento de renovação educacional que primava pela educação integral do homem, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Elaborado por Fernando de Azevedo e outros vinte e seis educadores brasileiros; este Manifesto foi apresentado à sociedade como clamor pelo ensino laico, gratuito, obrigatório, de ambos os sexos e pela expansão da escola pública, tendo o Estado como seu mantenedor. O Manifesto aponta a desarticulação entre as reformas educacionais e econômicas e a

sucessão de ações fragmentadas e parciais como problemas fundamentais a administrar (PINHEIRO, 2009).

De acordo com o Manifesto, a educação integral do homem estaria pautada numa formação contínua e articulada entre as instituições de ensino, existindo a conexão desde a escola infantil à universidade, em um todo que respeitasse as particularidades de cada fase do desenvolvimento do educando. Da mesma forma, o Manifesto era contra a dicotomia entre a educação manual e intelectual. A escola deveria ser um núcleo educativo, voltado para a formação dos estudantes em suas dimensões física, moral e intelectual, agindo de forma integrada à sociedade (PINHEIRO, 2009).

De acordo com Pinheiro (2009, p.45), a concepção de educação integral defendida pelos liberais “teve no Manifesto de 1932 suas bases epistemológicas e fundamentos educacionais apresentados à sociedade, potencializando a circulação de ideias e os debates educacionais no Brasil nas primeiras décadas do século XX”.

Nesse sentido, os documentos do Ministério da Educação apontam para duas experiências significativas em tempo integral com a essência na educação integral: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

A criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro concretizou-se em 1950, na Bahia, no qual era difundida a concepção de educação de Anísio Teixeira (COELHO, 2009). Foi um dos centros pioneiros na educação popular do Brasil, juntamente com outros projetos, “funcionaram como alternativa para os movimentos de esquerda cujos intelectuais não participavam na luta armada contra a ditadura militar instalada a partir da segunda metade da década de 1960” (NUNES, 2009, p.121). O Centro fora criado pelo governo estadual da Bahia e apoiado pelo governo federal por meio do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, vinculado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

Com o objetivo de oferecer um modelo para a escola primária, caracterizada na época como “escola parcial de simples instrução dos filhos das famílias da classe média”, que buscavam a complementação à educação recebida em casa (TEIXEIRA, 1977 p.129), o educador Anísio Teixeira¹⁰ propôs a criação de nove centros de educação popular nos bairros mais pobres do município de Salvador, mas apenas um se efetivou. O educador, juntamente com sua equipe, definiu o número de estudantes a serem atendidos, localização e formação de profissionais habilitados (NUNES, 2009).

¹⁰ Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia (1947); Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos-INEP (1962 a 1964).

Anísio Teixeira (1977), em discurso, fundamentou a criação dos centros de Educação Primária baseado nas grandes atribuições e funções obrigatórias conferidas à escola na modernidade:

[...] aumenta-lhe as atribuições e funções devendo, assim, as escolas, em cada nível de ensino, desde o primário até o superior ou terciário, como hoje já se está este a chamar, ser organizadas tendo em vista constituírem-se verdadeiras comunidades, atividades, a serem distribuídas por um conjunto de edifícios e locais a lembrar, seja no nível primário, no secundário ou no superior, verdadeiros conjuntos “universitários” (TEIXEIRA, 1977 p.12).

O intelectual era um grande difusor dos ideais defendidos no Manifesto do Pioneiros da Escola Nova (1932), ele acreditava que a escola deveria se fazer como uma “comunidade socialmente integrada” (p.131):

A criança aí irá encontrar as atividades de estudo, pelas quais se prepare nas artes propriamente escolares, as atividades de trabalho e de ação organizatória e prática, visando a resultados exteriores e utilitários, estimuladores de iniciativas e de responsabilidade, e ainda atividades de expressão artística e de fruição de pleno e rico exercício de vida. Deste modo, praticará na comunidade escolar tudo que na comunidade adulta de amanhã terá de ser: o estudioso, o operário, o artista, o esportista, o cidadão enfim, útil, inteligente, responsável e feliz. Tal escola não é suplemento à vida que já *leva* a criança, mas a experiência da vida que *vai levar* a criança em uma sociedade em acelerado processo de mudança (TEIXEIRA, 1977 p.131).

Para Teixeira (1977), a escola deveria exercer a função de casa, família, da classe social, e, por fim, de escola propriamente dita, “oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação. Para esta escola, precisava-se, de um novo currículo, um novo programa e um novo professor” (TEIXEIRA, 1977).

Anísio Teixeira foi um grande difusor dos conceitos do liberal John Dewey, que defendia a ideia de que a educação formal deveria auxiliar os mais novos a criarem aptidões para “viver a vida em comum”. Nesse sentido, os conhecimentos formais não poderiam estar diferentes daqueles nos quais os homens levam consigo, nas relações com os outros homens, suas próprias experiências (DEWEY, 1979 p.09).

É possível afirmar que a concepção de educação integral em Dewey está associada às experiências; por meio destas, segundo Dewey, não há a separação entre o espírito ou consciência e os fatores físicos. “A experiência é uma ação ativo-passiva”:

Em seu aspecto ativo, a experiência é *tentativa*- significação que se torna manifesta nos termos de *experimento*, *experimentação* que lhe são associados. No aspecto passivo, ela é sofrimento, passar por alguma coisa. Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as consequências. Fazemos alguma coisa ao

objeto da experiência, e em seguida ele nos faz em troca alguma coisa (DEWEY, 1979 p.152).

Dewey (1979, p.155) levantava a bandeira de que mesmo nas lições da escola, que têm de ser apreendidas por meio da “mente” ou “espírito”, é indispensável usar atividades corporais, empregar os sentidos. A vista e o ouvido para “o livro, o mapa, o quadro negro, para o professor”. Os lábios, os órgãos vocais e as mãos “para reproduzir, falando ou escrevendo, o que foi armazenado no espírito”. “Consideram-se então os sentidos como espécies de misteriosos condutos por meio dos quais os conhecimentos são veiculados do mundo exterior para o espírito, fala-se deles como de portas e avenidas para o conhecimento”.

O intelectual afirmava ainda que, da mesma forma que os nossos sentidos requerem objetos sensíveis para estimulá-los, nossas faculdades de observar, de recordar e de imaginar não funcionam espontaneamente, “mas são movidas pelas exigências impostas pelas ocupações sociais habituais”, e a função do “ensino consciente e deliberado” é liberar as aptidões para um mais amplo desenvolvimento, “purgá-las de suas rudezas e fornecer objetos que tornem sua atividade mais rica de significação” (DEWEY, 1979 p.18-19).

Além disso, Dewey (1979 p.158) afirmava que as experiências valem mais do que “uma tonelada de teorias, porque é só pela experiência que qualquer teoria tem importância vital e verificável”:

Uma experiência, uma humílima experiência, é capaz de originar ou de conduzir qualquer quantidade de teoria (ou conteúdo intelectual), mas uma teoria, à parte da experiência, não pode nem mesmo ser definidamente apreendida como teoria. Ela tende a converter-se em meras fórmulas verbais, numa série de “deixas” utilizadas para tornar desnecessários e impossíveis o ato de pensar ou a elaboração de verdadeiras teorias (DEWEY, 1979 p.158).

O uso da linguagem também se apresenta em Dewey (1979) como importante recurso para transmitir e adquirir ideias, por ser “uma extensão e aperfeiçoamento do princípio de que as coisas adquirem significação usadas em uma experiência partilhada ou em uma ação conjunta”(p.16):

Os sons são precisamente uma espécie de estímulo para conduzir-se reação imediata; alguns têm efeito tranquilizador, outros tendem a fazer ficar alerta, e assim por diante. Os sons da palavra chapéu ficariam completamente sem sentido, pareceriam ruídos inarticulados, se não fossem proferidos quando associados a um ato de que se participa com alguma outra pessoa. Quando uma mãe vai levar a criança a passeio, fala “chapéu” enquanto põe alguma coisa na cabeça do pequeno. Ser levado a passeio torna-se interesse para este; não só a mãe e o filho saem materialmente a passeio, como se *interessam* ambos por esta saída, deleitam-se juntamente com ela. Por essa associação com outros fatores em ação, os sons do “chapéu” tomam logo para a criança a mesma significação que tem para os pais, tornando-se um símbolo da atividade em que ela toma parte (DEWEY, 1979 p.16).

Dewey (1979 p.11) definiu a educação como uma “incentivação, um alimento, um cultivo”, daí a importância da maneira como um grupo social conduz os imaturos. Para que essa condução seja assimilada pelos mais jovens, é necessário um método que “consiste em provocar pela ação do meio, determinadas reações ou respostas” (p.12). O intelectual acreditava que as crenças e as aspirações não podem ser fisicamente extraídas e depois inseridas, por isso, a importância do meio ambiente. De acordo com ele:

O ambiente particular que o indivíduo vive, leva-o a ver e a sentir mais uma coisa do que outra; leva-o a seguir certos planos com o fito de ter bom êxito em suas relações com os outros; reforça-lhe algumas convicções e enfraquece-lhe outras, como condição para obter a aprovação de outras pessoas (DEWEY, 1979 p.12).

O meio ambiente para Dewey (1979) não significava apenas o lugar que o indivíduo se encontrava, mas “naquelas condições que desenvolvem ou embaraçam, estimulam ou inibem a atividade característica do ser humano” (p.12). Ele acreditava que a vida não significava uma existência passiva e, sim, um modo de proceder e agir, e o meio ambiente “significa aquilo que influi nessa atividade como condição para que se realize ou se iniba” (p.12).

Dewey (1979) defendia que a função da educação é a de servir de direção, controle ou guia. Direção está relacionada à ideia de auxiliar por cooperação as aptidões naturais do indivíduo dirigido; já o controle, “a uma energia a atuar exteriormente e a encontrar alguma resistência por parte do objeto dominado” (p. 25). A direção não pode jamais ser puramente exterior. “O ambiente, no máximo, pode fornecer estímulos para provocar respostas. Essas respostas procedem das tendências já possuídas pelo indivíduo” (, p. 27). Dewey conclui que por mais que os costumes e normas dos adultos proporcionem estímulos que tanto dirigem como provocam a atividade dos mais novos, estes contribuem para a direção que os seus atos tomam. Dessa maneira, os mais novos não podem ser coagidos em coisa alguma.

No que diz respeito à escola, Dewey (1979) destacava três funções essenciais:

1ª) Proporcionar um ambiente simplificado. Seleccionando aspectos mais fundamentais, e que sejam capazes de despertar reações da parte dos jovens, estabelece a escola, em seguida, uma progressão, utilizando-se dos elementos adquiridos e, primeiro lugar como meio de conduzi-los ao sentido e compreensão das coisas mais complexas;

2ª) Eliminar o mais possível os aspectos desvantajosos do ambiente comum, que exercem influência sobre os hábitos mentais... À proporção que uma sociedade se torna mais esclarecida, ela compreende que importa não transmitir e conservar todas as suas realizações, e sim unicamente as que importam para uma sociedade futura mais perfeita;

3ª) Contrabalancear os vários elementos do ambiente social e ter em vista dar a cada indivíduo oportunidade para fugir às limitações do grupo social em que nasceu, entrando em contato vital com um ambiente mais amplo...

Os estudos comuns acostumam a todos, por igual, a um descortino de horizontes

mais amplos do que os visíveis aos membros de qualquer grupo, quando este se encontra isolado... A escola tem igualmente a função de coordenar, na vida mental de cada indivíduo, as diversas influências dos vários meios sociais em que ele vive (DEWEY, 1979 p.21-23, grifos nosso).

É com base nessa corrente de pensamento, cuja defesa é a centralidade dos educandos com suas experiências, e também a escola como preparação para vida nos aspectos éticos, políticos e culturais, como para o trabalho, que o Centro Educacional Carneiro Ribeiro se constituiu.

Nunes (2009, p.125) afirma que “o Centro Educacional Carneiro Ribeiro tinha a capacidade de receber quatro mil alunos aproximadamente. Para cada vinte alunos, havia um profissional habilitado. Os professores foram recrutados na capital baiana e no interior”.

Os estudantes dividiam seu tempo entre a escola-classe e a escola-parque. A primeira, respectivamente, tinha a função de instrução em classe, e a segunda era destinada ao trabalho, educação física, atividades propriamente sociais e atividades artísticas (TEIXEIRA, 1977):

Se na *escola-classe*, predomina o sentido preparatório da escola, na *escola-parque*, nome que se conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com as suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo mas de leitura e de fruição dos bens espirituais (TEIXEIRA, 1977 p. 130).

Totalizavam-se quatro escolas-classe, para mil alunos cada uma delas, em dois turnos de 500, ou seja, com doze salas de aula, no mínimo e uma escola-parque, com pavilhão de trabalho, ginásio, pavilhão de atividades sociais, teatros e biblioteca, além de edifícios de restaurante e administração (TEIXEIRA, 1977).

Nunes (2009, p.126) afirma que “nos pavilhões da escola-parque os estudantes eram agrupados por idade e pelas preferências, em turmas de 20 a 30 no máximo”, para realizarem atividades como:

- artes aplicadas (desenho, modelagem e cerâmica, escultura em madeira, cartonagem e encadernação, metal, couro, alfaiataria, bordados, bijuterias, tapeçaria, confecção de brinquedos flexíveis, tecelagem, cestaria, flores) no Setor de Trabalho;
- jogos, recreação e ginástica no Setor de Educação Física e Recreação;
- grêmio, jornal, rádio escola, banco e loja no Setor Socializante;
- música instrumental, canto, dança e teatro no Setor Artístico; leitura, estudo e pesquisas no setor de Extensão Cultural e Biblioteca (NUNES, 2009 p. 126).

No que diz respeito aos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS), foram definidos como uma “forma organizacional de escola pública de horário integral, criada e

implantada no estado do Rio de Janeiro, entre 1984 e 1994, no contexto do Programa Especial de Educação, por iniciativa de Darcy Ribeiro” (MONTEIRO, 2009, p.36).

De acordo com Maurício (2004, p.40), o objetivo dos CIEPS “era implantar uma proposta de educação pública em tempo integral para o Ensino Fundamental em 500 unidades escolares, que atenderia a um quinto do conjunto de alunos do estado” (MAURÍCIO, 2004). O projeto baseou-se no diagnóstico realizado por Darcy Ribeiro, pelo qual ele acreditava que os danos na nossa educação formal eram ocasionados pela “deficiência intrínseca da sociedade brasileira” (p.43). Afirmava ainda que:

A incapacidade de educar a população, como a incapacidade de alimentá-la, se devem ao próprio caráter da sociedade nacional. A sociedade brasileira é uma sociedade enferma de desigualdade, enferma de descaso por sua população... O povo, a gente comum, os trabalhadores jamais são levados em conta quando se tomam deliberações, senão como uma força de trabalho, destinada a ser desgastada na produção (RIBEIRO, 1984 p.43).

Além disso, Ribeiro (1984, p.43) afirmava que esse “descalabro educacional é antigo”. Para ele desde a época da Colônia não se tinha a intenção de alfabetizar ninguém ou, se havia essa intenção, era apenas direcionada para poucos homens que exerceriam funções governamentais. Também no Império, nunca houve proposta para a educação do povo. No que diz respeito à República, houve um pequeno esforço de construção de equipamento de bons prédios escolares para uma minoria, com o alcance em alguns Estados de um bom nível de eficácia, consequência dos esforços dos Pioneiros da Educação Nova, na década de trinta. Porém, esses esforços não foram aceitos e, em quase todos os Estados e Federação, a educação pública primária decaiu.

Outro agravante no atraso educacional de acordo com Ribeiro (1984, p.43) foi o da sequele do escravismo. “Nós fomos o último país do mundo a acabar com a escravidão, e este fato histórico constitutivo de nossa sociedade tem um preço que ainda estamos pagando”.

Ribeiro (1984) defendia que o sistema escolar se contentava com a educação para a minoria da classe média, “considerando ineducável a imensa maioria dos alunos que refletem em suas dificuldades, as condições de existência concreta, real, do sofrido povo brasileiro” (p.68). De acordo com ele, a escola deveria se constituir em seis horas de atenção diária à criança e até de dia completo em Estados como São Paulo e também Rio de Janeiro, “onde haja grande concentração operária e onde, igualmente, homens e mulheres trabalham fora de casa” (p.69).

Segundo Maurício (2004) a proposta de uma escola de tempo integral colocada por Ribeiro, estava pautada na oferecida aos países desenvolvidos, para evitar que as crianças de

famílias de baixa renda fossem condenadas ao abandono das ruas, ou à falta de assistência nos lares em que são chamadas a assumir funções de adulto para que os pais possam trabalhar, tendo sua infância interrompida.

Ribeiro (1984) acreditava que o universo cultural, o ambiente de convívio efetivo das crianças pobres, poderia conduzi-las à marginalidade e que a sociedade tinha grande responsabilidade nisso:

Que as mais inteligentes e ambiciosas dessas crianças caíam em formas desviadas e criminosas de conduta é o resultado previsível e inevitável do tratamento que lhes damos. Quem é o criminoso aqui? O menor induzido ao roubo, ao estupro e ao assassinato com tamanha eficácia, ou a sociedade que o induz? (RIBEIRO, 1984 p.72).

Além disso, as finalidades dos CIEPS estavam voltadas para questões como:

Assegurar a cada criança de 1ª a 4ª série um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, instrumentos fundamentais sem os quais não se pode atuar eficazmente na sociedade letrada [...] respeito ao universo cultural do aluno no processo de introdução da criança no domínio do código culto (MAURICIO, 2004, p.41).

De acordo com Maurício (2004, p.41), “como projeto previa atendimento aos alunos provenientes de segmentos sociais de baixa renda, as escolas foram localizadas preferencialmente onde havia maior incidência de população carente”,

Durante o dia os alunos deveriam ter, além das aulas curriculares, orientação no estudo dirigido, atividades esportivas e recreativas, acesso à leitura de livros e revistas na biblioteca, de vídeos na sala para esse fim, e participação em eventos culturais. A assistência médico-odontológica, a alimentação e os hábitos de higiene eram desenvolvidos como condição para o atendimento em horário integral dos alunos deste segmento social (p.41).

Para Monteiro (2009, p.38), o CIEP possuía um currículo que “assumia a cultura como eixo articulador das atividades pedagógicas voltadas para aspectos pertinentes ao desenvolvimento de uma atividade saudável”. O projeto pedagógico dos CIEPS implicava pensar a escola como “pólo de dinamização cultural, possibilitando a receber e incorporar saberes próprios à comunidade, inclusive para o resgate de práticas e saberes em risco de desaparecimento ante a pressão dos meios de comunicação”. Nesse sentido, os CIEPS surgiram num contexto de redefinição dos conteúdos curriculares, que se pautava na eliminação de saberes que legitimavam poder dos grupos dominantes.

A partir desses apontamentos, percebemos que as experiências de ampliação de jornada escolar com essência na educação integral citadas nos documentos do MEC não são recentes no contexto brasileiro e representam para o PME parâmetro para a sua consolidação.

Tais experiências estão pautadas numa educação que visava à proteção social das crianças e dos adolescentes, bem como à formação da integralidade com base no

desenvolvimento das dimensões cognitiva, física, ética, cultural e política, com destaque para a educação voltada ao mundo do trabalho e o desenvolvimento tecnológico. Uma educação que é direito de todos e dever do Estado.

Silva e Silva (2013a, p.715) questionam a perspectiva de educação integral intercultural, presente no PME; segundo os autores, ela renova o ideário da vertente pragmatista da pedagogia nova, ao “transformar a escola em um espaço de diálogo inter/transcultural, disseminando um clima antiessencialista e anti-humanista, restringindo a escola a um espaço de políticas afirmativas das diferenças de gênero, raciais, etc.” Dessa forma, se torna incapaz de instrumentalizar as novas gerações para o exercício de crítica ao sistema capitalista.

Além disso, os autores afirmam que, a educação integral presente no PME está voltada para a pedagogia das competências, principalmente ao ter como um dos objetivos a melhoria do IDEB (SILVA; SILVA, 2013a).

As considerações apresentadas mostram que a busca pela educação integral vem de longa data no cenário brasileiro, e que ela estava associada ao desenvolvimento do educando em suas dimensões cognitiva, física, cultural e política; estimava também, as experiências como fundamentais para esse percurso.

Percebemos que a educação integral é tema polêmico: entre escolarização, proteção social e preparo para cidadania, há todo um campo de tensões, enquanto autores se opõem ao pragmatismo do Movimento da Escola Nova. Cavaliere (2007, p.1022) acredita que “o pensamento de Dewey e a corrente pragmatista que ele representa podem ter grande valia para a elaboração de uma concepção de escolas de tempo integral”. Ao defender as ideias de Dewey, a autora acredita que “a estabilidade de uma instituição organizada, rica em atividades e vivências é o que pode fazer da escola um ambiente de formação para a democracia” (p.1031);

Nesse modelo, o espaço escolar é o centro de referência, mesmo que eventualmente algumas atividades sejam feitas fora dele. Os professores pertencem à escola, da mesma forma que os alunos. Há um corpo social, há uma instituição com identidade própria, com objetivos compartilhados e que pode se fortalecer com o tempo integral e com uma proposta de educação integral (CAVALIERE, 2007, p.1031).

1.9. Ampliação da jornada escolar e a educação integral: dados nacionais

A indução da ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral é objeto também de debates. Em 2007, ano de implantação do PME, ocorreu em Brasília o Seminário *Educação Integral e Integrada: Reflexões e Apontamentos*. O Ministério da Educação propôs aos docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO),

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, posteriormente, a Universidade de Brasília (UNB) foi incorporada ao grupo, que estavam presentes no seminário, uma pesquisa de cunho quanti e qualitativo, cujos objetivos eram:

[...] mapear experiências de ampliação de jornada no ensino fundamental em curso no Brasil, analisar as experiências mapeadas a partir de critérios que evidenciassem suas concepções e práticas; e, ainda, subsidiar a proposição de políticas públicas voltadas para a implantação de educação integral (BRASIL, 2010, p.8-9).

Em 2008, realizou-se a primeira etapa da pesquisa, de cunho quantitativo. Foi elaborado um questionário com perguntas fechadas em busca de compreender:

Denominação das experiências praticadas nos municípios, o seu tempo de existência, o número de escolas e de alunos que delas participam, a carga horária, o número de dias por semana, o espaço em que essas experiências aconteciam, os tipos de atividades e as formas como eram desenvolvidas, os responsáveis pela coordenação das experiências, as formas de participação, o financiamento, a normatização, o motivo da implantação (BRASIL, 2010, p.11).

De acordo com o relatório da pesquisa, ela considerou cada projeto ou política registrada pelas Secretarias Municipais de Educação (SME) como uma experiência; da mesma forma, todas as experiências foram consideradas, mesmo quando apresentavam carga horária de quatro horas e meia e cinco horas diárias (BRASIL, 2010).

De acordo com os dados do relatório, 2.112 municípios de um total de 5.564, responderam ao questionário enviado por meio eletrônico ou impresso. Foi solicitado que o questionário fosse preenchido pelo gestor municipal de educação ou por funcionários por ele designado (BRASIL, 2010).

O relatório revelou que metade das experiências de jornada ampliada enumeradas pelos municípios respondentes estava localizada na região Sudeste e a menor, na região Norte. Além disso, verificou-se que o motivo da implantação das experiências foi o diagnóstico da realidade local, experiências bem sucedidas em outros lugares e políticas públicas em âmbito federal, estadual e/ou municipal.

Também foi contatado que: as experiências não atingiam todos os alunos dos municípios. A região Centro-Oeste apresentou menor percentual de alunos envolvidos nas experiências; em contrapartida, a região Sudeste evidenciou 40% das matrículas com extensão de jornada escolar (BRASIL, 2010).

Quanto às *horas ampliadas* e as *atividades*, o relatório evidencia que as experiências estavam baseadas numa jornada maior ou igual a sete horas diárias. A extensão da jornada ocorria nos cinco dias da semana, independentemente da região. As regiões Sul e Sudeste possuíam grande diversidade de atividades, com a média de seis por experiência (BRASIL, 2010).

Outros indicadores importantes apresentados no relatório foram a *caracterização dessas experiências* e o *período no qual se desenvolviam*. Mais que a metade delas (61,7%) foi caracterizada como aulas de reforço, sendo que 80,1% era desenvolvida no turno contrário ao regular (BRASIL, 2010). Tais dados nos mostram que a ampliação da jornada escolar é interpretada como uma oportunidade de “recuperar” no período oposto ao regular, aqueles estudantes que a escola considera atrasados com relação aos outros da mesma turma. Possivelmente, muitas dessas escolas utilizam essas experiências no intuito de melhorarem seus IDEBs.

O indicador *espaço* nos revela que, ao inserirem a ampliação da jornada escolar, as escolas se deparam com limites, tendo em vista que o relatório mostra que a sala de aula constituía-se como um local privilegiado para o desenvolvimento das atividades (BRASIL, 2010).

De acordo com o relatório, na maioria das experiências de ampliação da jornada escolar, os *responsáveis pelas atividades* eram os professores concursados e/ou contratados, e os *responsáveis pela coordenação* dessas experiências eram as Secretarias Municipais de Educação (geral) e a direção das escolas (específica) (BRASIL, 2010).

Essa fase da pesquisa também apontou os *desafios* na continuidade das experiências, dentre eles está a ampliação do número de alunos envolvidos, pois havia a tendência em priorizar o atendimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental, influência das regiões Sudeste e Nordeste, além das desigualdades entre as regiões brasileiras, principalmente nas regiões Norte e Centro-Oeste (BRASIL, s.d.d.).

A normatização das experiências também foi apresentada como um desafio, na medida em que 51,2% das experiências não apresentaram nenhum tipo de normatização; por isso, elas ficavam na dependência de um governo e não configuravam uma política de Estado. Da mesma forma, ficavam dependentes de mudanças na administração municipal (BRASIL, 2010).

No ano de 2009, foi realizada a segunda etapa da pesquisa, de cunho qualitativo, cujo objetivo principal era:

[...] documentar *in loco* um número diversificado de experiências desenvolvidas em municípios brasileiros de diferentes portes: pequeno, médio e grande, área urbana e rural, capital e interior, etc., que por suas características inovadoras pudessem oferecer um panorama nacional de experiências de aumento de jornada escolar (BRASIL, s.d.d. p. 7).

De acordo com o relatório apresentado pelos pesquisadores, essa etapa foi dividida em: entrevistas individuais e coletivas com professores, alunos, técnicos, coordenadores

pedagógicos, secretários de educação, etc. Observações das atividades, no intuito de “enriquecer e diversificar a base empírica, através do cruzamento dos dados e visando reforçar a veracidade e credibilidade dos dados” (BRASIL, s.d.d. p.8).

Na coleta de dados foram considerados cinco eixos de investigação, eleitos na primeira etapa da pesquisa: *tempo, espaço, atividades, sujeitos e gestão* (BRASIL, s.d.d.). E utilizou-se dos seguintes critérios de escolha para participação dos municípios:

- a contemplação da diversidade do país;
- a representatividade de todas as regiões brasileiras;
- a proporcionalidade do número de municípios a serem investigados em relação ao número de experiências detectadas por região;
- a diversidade dos municípios em relação a:
 - tamanho;
 - capital e interior;
 - IDEB;
- a diversidade das experiências em relação a:
 - serem urbanas ou rurais;
 - segmentos do Ensino Fundamental contemplados;
 - proporção de alunos atendidos;
 - número de horas de jornada escolar ampliada;
 - tempo de existência;
 - formato (BRASIL, s.d.d. p.9).

O relatório aponta que foram realizadas pesquisas de campo em 22 municípios, considerando-se 18 Estados das cinco regiões geográficas brasileiras (BRASIL, s.d.d.).

Ao nos depararmos com os dados trazidos pela segunda etapa da pesquisa, percebemos que estes confirmam aqueles já verificados na primeira etapa. Isso ficou claro quando revelada a *organização do tempo*, já que boa parte das experiências mostrou a ampliação da jornada escolar de oito a dez horas diárias. Experiências que apresentaram formatos diferentes, mesmo tratando-se de um mesmo município, pois foram adaptadas as necessidades de cada escola (BRASIL, s.d.d.).

Nessa etapa, também ficou evidenciado que as experiências aconteciam principalmente no contraturno, pois não integravam a totalidade dos alunos, e em determinados casos elas eram concretizadas fora do espaço da escola (BRASIL, s.d.d.).

Os sujeitos entrevistados relataram a limitação de *espaço* e de infraestrutura tanto para as atividades quanto para a formação dos profissionais (BRASIL, s.d.d.).

Merece destaque a análise que as famílias, gestores, professores e educadores faziam acerca da ampliação da jornada escolar; de acordo com o relatório, esses sujeitos tinham a

tendência de valorizarem as experiências pelo fato de retirarem a criança da rua (BRASIL, s.d.d.). Esse dado aponta para uma visão equivocada de educação, não como um direito universal, mas como um mecanismo atrelado a experiências de caráter compensatório.

No que diz respeito aos *profissionais* envolvidos na efetivação das atividades, a pesquisa revelou que não havia relação direta entre a maneira de organizar as atividades no tempo ou espaço e a opção pelo tipo de contrato de trabalho (BRASIL, s.d.d.).

Além disso, a pesquisa revelou que os profissionais que estavam envolvidos com as experiências eram: professores (concursados ou contratados), monitores, estagiários, agentes comunitários, voluntários ou funcionários/colaboradores de ONGS, problematizando a formação desses profissionais (BRASIL, s.d.d.).

Outro entrave apontado foi que a maioria das experiências tendia a supervalorização da aprendizagem escolar em detrimento das outras aprendizagens (BRASIL, s.d.d.).

As considerações trazidas pelas duas fases da pesquisa demonstram que as experiências de ampliação de jornada escolar na perspectiva da educação integral apresentavam limites para a sua efetivação no que diz respeito ao espaço físico, ao público atendido, à normatização, à formação dos profissionais e até à dificuldade em conceber a educação integral, na medida em que entendia-se que uma educação para além do turno regular estava associada a “recuperação” dos estudantes considerados “atrasados” em relação aos demais, ao caráter compensatório no qual a escola deve se responsabilizar pela proteção social dos estudantes.

Essas experiências nos alertam que a efetivação do PME, como uma estratégia de ampliação da jornada escolar na perspectiva de educação integral não se constitui como um mecanismo simples, pois entendemos que, para as escolas darem conta dessa ampliação, é necessária uma reestruturação na educação do turno regular.

Como já verificamos, a concepção de educação integral presente nos documentos do PME considera que a criança e o jovem são elementos centrais, autores da aprendizagem, cuja formação deve estar voltada para a integralidade desses sujeitos, ou seja, o desenvolvimento das dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural e política, e para a diversidade cultural deles. Além disso, não há uma distinção hierárquica entre os conhecimentos formais e aqueles produzidos no cotidiano.

É nessa lógica que a defesa de que não cabe apenas à escola propagar a educação integral entra em cena. Nesse sentido, faz-se necessário criar uma comunidade de

aprendizagem. Termo que diz respeito à articulação entre escola e comunidade; por isso, a utilização de espaços públicos para efetivação da educação integral.

Também os documentos revelam que pensar o currículo voltado para a educação integral é desmistificar a ideia de sacrifício associada ao ensino formal, e o prazer a tudo o que é proposto como alternativo ou informal em relação a esse sistema escolar. Aqui inferimos que o MEC defende a distinção entre o PME e outros que estão voltados para a recreação, ou seja, os princípios do PME não dizem respeito a meras atividades de lazer para preencher o tempo dos estudantes.

As características da educação integral defendidas nos documentos do MEC se apropriam de princípios do Movimento da Escola Nova cuja defesa se voltava para o ensino laico, gratuito, obrigatório, de ambos os sexos e pela expansão da escola pública, tendo o Estado como seu mantenedor. O Movimento teve na figura de Anísio Teixeira um grande representante do ideário.

Anísio Teixeira era defensor de uma escola voltada para a vida, isto é, ela (escola) deveria se constituir como uma comunidade socialmente integrada. Tal pensamento pode ser atrelado às contribuições de Dewey.

O PME tem como foco o caráter de proteção social atrelado à concepção de educação integral, na medida em que, integrando a lógica do PFB.

1.9. A implantação do PME no município de São Carlos

São Carlos é um município situado na região Centro-Leste do Estado de São Paulo, distante aproximadamente 240 quilômetros da capital paulista. Fundado como distrito de Araraquara em 1857, tornou-se município apenas em 1880 (SÍTIO DA PREFEITURA DE SÃO CARLOS. A CIDADE DE SÃO CARLOS, s.d.a.). De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014), a população estimada é de 238. 958 habitantes.

A fundação SEADE nos apresenta um breve histórico acerca das origens e desenvolvimento do município de São Carlos:

A ocupação das terras do município de São Carlos, por volta de 1720, iniciou-se na região conhecida como sertão de Araraquara com a abertura de um caminho terrestre para as minas de Cuiabá, no Mato Grosso. Em 1726, a estrada já estava concluída. Partia de Itu, atravessava o rio Piracicaba e acompanhava a margem direita do Tietê, passando por terras onde mais tarde seria aberta a sesmaria de Pinhal, requerida em doação por Carlos José Botelho em 1831. Em 1857, foi fundado o povoado de São Carlos do Pinhal, e nesse mesmo ano, nas terras da sesmaria de Pinhal, Jesuíno de

Arruda recebeu a concessão para erguer uma capela sob a invocação de São Carlos e o povoado passou a distrito de paz, atraindo inúmeras famílias que se dedicaram à lavoura. Aos poucos, a povoação foi se desenvolvendo e progredindo administrativa e economicamente. Em 24 de maio de 1858, foi criada a freguesia do município de Araraquara e, em 18 de março de 1865, foi elevada à condição de vila. Poucos anos mais tarde, em 21 de abril de 1880, recebeu foros de cidade e, em 26 de dezembro de 1908, teve alterada sua denominação para São Carlos. A via férrea beneficiou São Carlos a partir de 1884, quando foi inaugurada a estrada de ferro ligando Rio Claro a São Carlos e, em 1894, A Companhia Paulista de Estradas de Ferro inaugurou o ramal ferroviário para Ribeirão Bonito, facilitando a comunicação entre essas cidades e evidenciando a importância do município como grande centro cafeeiro do Estado de São Paulo. A partir de 1920, com a crise do café, a economia de São Carlos sofreu um natural abalo, recobrando as forças, no entanto, com a atividade industrial, com a divisão das grandes propriedades agrícolas, com o incremento da policultura e da pecuária. O desenvolvimento cultural da cidade ganhou impulso com a criação da Escola de Engenharia de São Carlos, da Universidade de São Paulo, em 1947 (Fonte: SEADE).

O município conta com duas universidades públicas: Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); estão presentes também dois centros de desenvolvimento técnico da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA). São eles: O Centro de Pesquisa de Pecuária do Sudeste e o Centro Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento de Instrumentação Agropecuária. Tais centros são responsáveis por produzirem tecnologia de ponta nas áreas de melhoramento genético bovino e de desenvolvimento de equipamentos agropecuários (SÍTIO DA PREFEITURA DE SÃO CARLOS. A CIDADE DE SÃO CARLOS, s.d.a.).

A tabela apresentada na próxima página, baseada nos dados da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), apresenta indicadores do município em comparação ao estado de São Paulo, para os anos informados:

Tabela 3- Perfil municipal: indicadores de São Carlos

INDICADOR	SÃO CARLOS	ESTADO DE SÃO PAULO
População Estimada (2014)	238.958	42.673.386
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal- IDHM (2010)	0,805	0,783
Índice Paulista de Responsabilidade Social- IPRS - Dimensão Riqueza (2010)	42	45
Índice Paulista de Responsabilidade Social- IPRS- Dimensão Longevidade (2010)	73	69
Índice Paulista de Responsabilidade Social- IPRS- Dimensão Escolaridade (2010)	58	48
Taxa de Natalidade- Por mil habitantes (2013)	12,99	14,71
Taxa de Mortalidade Infantil- Por mil nascidos vivos (2011)	9,03	11,47
Renda Per Capita em Reais Correntes (2010)	923,62	853,75

Fonte: A autora, a partir de banco de Dados Informação dos Municípios Paulistas da Fundação SEADE e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Os dados mostram que o município apresenta indicadores altos comparados aos Estado de São Paulo. Tal afirmação pode ser verificada, principalmente, nos indicadores Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), Índice Paulista de Responsabilidade Social (IPRS), dimensões Longevidade e Escolaridade e por meio da Renda Per Capita, cujos valores são superiores aos do Estado de São Paulo. Por isso, é posicionado pela Fundação SEADE no Grupo 1 dos municípios, ou seja, aqueles com nível elevado de riqueza e bons níveis nos indicadores sociais.

Porém, Corrêa (2008, p.78) nos alerta que, apesar dos indicadores altos com relação à média estadual, é preciso nos atentar para as disparidades entre as várias regiões do município, “encontrando-se em algumas delas uma grande concentração de famílias desempregadas ou subempregadas, situando-se na linha da pobreza ou abaixo dela”.

No que diz respeito ao perfil da educação no município, a taxa de analfabetismo entre a população de 15 anos e superior a ela está abaixo da média dos outros municípios paulistas, entretanto, a população com Ensino Médio Completo é superior à média dos demais municípios do Estado.

Tabela 4 - Perfil municipal: educação (2010)

INDICADOR	SÃO CARLOS	ESTADO DE SÃO PAULO
Taxa de Analfabetismo da População de 15 anos e Mais (Em %)	3,66	4,33
População de 18 a 24 anos com Ensino Médio Completo (Em %)	68,00	58,68

Fonte: A autora, a partir de banco de Dados Informação dos Municípios Paulistas da Fundação (SEADE)

Ressaltamos que até o término desta pesquisa, a Fundação SEADE não havia divulgado dados posteriores ao ano de 2010 para os indicadores acima.

Abaixo são apresentadas informações relativas às matrículas na Educação Básica oferecida no município, restringindo-se às etapas com oferta municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Tabela 5 - Perfil municipal: matrículas na Educação Infantil (1996-2013)

ANO	EDUCAÇÃO INFANTIL		CRECHE		PRÉ-ESCOLA	
	RM	RP	RM	RP	RM	RP
1996	..	..	..	..	6.750	900
1997	..	..	..	..	6.690	1.028
1998	..	..	..	..	5.914	645
1999	..	..	..	..	6.398	621
2000	7.519	894	1.102	230	6.417	664
2001	7.124	1.329	646	562	6.478	767
2002	7.024	1.688	819	770	6.205	918
2003	7.253	1.778	1.057	823	6.196	955
2004	7.954	1.970	970	1.208	6.746	1.118
2005	8.183	1.890	1.324	796	6.859	1.094
2006	7.660	1.890	2.491	693	5.169	1.023
2007	7.015	1.707	3.771	798	3.244	909
2008	7.534	1.708	3.602	769	3.932	939
2009	7.682	1.703	3.699	793	3.983	910
2010	7.422	1.957	3.557	965	3.865	992
2011	7.712	2.128	3.815	1.080	3.897	1.048
2012	7.943	2.595	3.728	1.487	4.215	1.108
2013	8.035	2.719	3.987	1.674	4.048	1.045

LEGENDA
RM - Rede Municipal
RP - Rede Particular
.. - Dados Indisponíveis

Fonte: A autora, a partir de banco de Dados Informação dos Municípios Paulistas da Fundação SEADE.

A tabela da página anterior nos mostra que houve um crescimento nas matrículas em creche nas redes municipal e particular, ao contrário da pré-escola cujas matrículas tiveram uma queda. A diferença certamente se relaciona à Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos.

No que tange às matrículas das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, as informações estão sistematizadas na tabela abaixo:

Tabela 6- Perfil municipal: matrículas Ensino Fundamental (1996-2013)

ANO	SÉRIES INICIAIS			SÉRIES FINAIS		
	RM	RE	RP	RM	RE	RP
1996	855	11.477	2.732	608	11.300	2.870
1997	*	*	*	*	*	*
1998	*	*	*	*	*	*
1999	*	*	*	*	*	*
2000	3.170	7.888	2.519	810	11.345	2.798
2001	3.693	7.351	2.481	834	10.971	2.857
2002	3.960	7.446	2.379	921	10.247	2.921
2003	4.011	7.162	2.456	1.080	9.813	3.019
2004	4.063	7.015	2.575	1.206	9.371	3.056
2005	4.035	6.915	2.628	1.199	9.329	3.047
2006	4.930	7.362	2.920	1.093	9.646	3.030
2007	5.630	7.554	2.985	1.037	9.584	2.957
2008	4.774	7.056	2.874	1.057	9.704	2.993
2009	4.746	6.709	2.866	1.047	9.602	3.024
2010	4.789	6.149	3.041	846	10.334	3.165
2011	4.635	5.642	3.255	837	10.461	3.179
2012	4.885	5.480	3.335	758	10.035	3.159
2013	5.167	5.637	3.428	743	9.380	3.227

LEGENDA

RM - Rede Municipal
RE - Rede Estadual
RP - Rede Privada

*- Ano e dados Indisponíveis

Percebemos um crescimento importante no número de matrículas da Rede Municipal. De acordo com o sítio da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no ano de 1999 o município de São Carlos aderiu ao processo de municipalização em duas de suas escolas. Por isso, o decréscimo no número de matrículas na Rede Estadual. No que diz respeito à Rede Particular, o crescimento é contínuo (SÃO PAULO, s.d.).

Em pesquisa que analisou os fatores que afetam as escolhas dos governos subnacionais com relação à provisão de serviços públicos no Brasil, tomando-se como objetivo empírico de análise o crescimento da municipalização do Ensino Fundamental no país (1997-2006), Gomes (2008) posiciona São Carlos no grupo 6, formado por 107 municípios que obtiveram o avanço médio de municipalização comparados ao restante dos municípios do Estado de São Paulo. Em 1996, as matrículas das séries iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal correspondiam a 6,9%; já no de 2000 a 28,7%, um avanço de 21, 7% em relação ao primeiro ano de análise.

De acordo com o Censo Escolar do ano de 2014 (INEP, 2014), a Educação Infantil do Município contava com 45 instituições, 43 municipais, uma Estadual e uma Federal; 32 escolas estaduais de Ensino Fundamental, sendo que 20 delas também ofertavam o Ensino Médio.

De acordo com a Fundação SEADE, a taxa de evasão total do Ensino Fundamental no município; em 2013, foi de 0,5%, e a taxa de reprovação, neste mesmo ano, foi de 2,6%. Com vistas nos objetivos traçados para o PME, tais dados se apresentam relevantes para nossa pesquisa. Em certa medida, esses indicadores podem estimar metas que devem ser cumpridas, por meio do programa.

1.11. O município e a legislação educacional: apontamentos

Em 4 de maio de 2006, por meio da Lei 13.795 foi instituído o Sistema Municipal de Ensino em São Carlos. De acordo com a referida lei, o Sistema Municipal de Ensino compreende:

Art. 2º

- I – instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental mantidas e administradas pelo Poder Público Municipal;
- II – instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada, tanto as de caráter lucrativo como as comunitárias, confessionais e filantrópicas;
- III – órgãos municipais de educação;

- a) Secretaria Municipal de Educação e Cultura, órgão executivo das políticas de educação, responsável por organizar, manter, desenvolver e avaliar as atividades do ensino a cargo do Poder Público Municipal, no âmbito da educação básica;
- b) Conselho Municipal de Educação, órgão normativo, deliberativo e consultivo, regido pela Lei Municipal no 13.166, de 18 de junho de 2003, vinculado à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (LEI SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO Nº 13.889/2006, 2006a).

O artigo 4º desta mesma lei enfatiza que tanto as escolas de Educação Infantil como as de Ensino Fundamental devem elaborar periodicamente os seus Projetos Políticos Pedagógicos “dentro dos parâmetros da política educacional do Município e de progressivos graus de autonomia, e contarão com regimento escolar, devidamente aprovados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura” (LEI SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO Nº 13.889/2006, 2006a).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é colocado pela legislação do município como um instrumento importante que necessita ser elaborado periodicamente; entretanto, verificamos, em nossas observações no contexto da escola, que ela não possui Projeto documentado, fato evidenciado em entrevista com a coordenadora do PME na escola, que assim se expressa:

[...] nós não temos um PPP da escola tão definido no papel, nós temos o currículo de cada série para ser seguido, de cada ano-série e aí o meu papel com os professores, é esse, estou sempre conversando, vendo o que eu preciso reformar no Programa Mais Educação. Vendo no que eu poderia ajudar; problema de socialização de comportamento de aluno,... Eu sempre deixo os professores informados do que está acontecendo aqui, procuro sempre saber como está na classe. Então, nós tentamos fazer essa troca conforme é possível (C.E. 2013, grifos nossos).

Como vimos, a coordenadora do PME na escola afirmou a inexistência de um PPP consolidado; em contrapartida, ao responder se havia uma relação entre o PME e o PPP, a diretora da escola (2013) dá a entender que existe um PPP consolidado.

Na legislação municipal, o PPP é colocado como uma das concretizações da gestão democrática:

§ 1º A concretização da gestão democrática do ensino municipal dar-se-á com a viabilização de espaços de participação da comunidade, pleno funcionamento dos Conselhos de Escolas, assembleias e outras instâncias colegiadas e representativas, investindo-se na descentralização das decisões, notadamente no que se refere à elaboração, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico da unidade escolar (ESTATUTO DA EDUCAÇÃO, Lei Nº 13.889/2006, art. 9º, 2006b).

A legislação municipal define a gestão democrática, a partir da Lei 13.889 de 2, como: “o compartilhamento e coresponsabilização pela tomada de decisões entre os vários

segmentos que concorrem para a realização dos processos educacionais e pedagógicos” (ESTATUTO DA EDUCAÇÃO, Art.9º, 2006b).

De acordo com o Estatuto da Educação:

§ 2º Serão garantidos canais de comunicação e informação entre os diversos segmentos da Administração e as unidades escolares, investindo-se na produção de espaços de efetiva formação, visando subsidiar as decisões (ESTATUTO DA EDUCAÇÃO Lei Nº 13.889/2006, art.9º, 2006b).

No site da prefeitura, a gestão democrática é definida sinteticamente como: “fortalecimento da participação social e da autogestão das unidades escolares municipais” (PORTAL DA EDUCAÇÃO. GESTÃO DEMOCRÁTICA, s.d.b.).

As ações associadas à gestão democrática na página oficial da Secretaria Municipal de Educação são: Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE; Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE-Escola); Fortalecimento dos Conselhos Escolares e Conferência Municipal de Educação (PORTAL DA EDUCAÇÃO. ESCOLA NOSSA, s.d.c.).

Observe-se que três das “ações” estão no âmbito da administração federal: o Programa Dinheiro Direto na Escola, que transfere recursos complementares para as unidades escolares, o Programa de Desenvolvimento da Educação, PDE-Escola, que apoia ações no campo da gestão escolar e o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares¹¹, que oferece formação a gestores e conselheiros. A quarta “ação”, a Conferência Municipal de Educação, refere-se à etapa municipal da Conferência Nacional de Educação, CONAE, realizada entre 2013 e 2014.

No que diz respeito ao Ensino Fundamental de nove anos, a SME (RESOLUÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Nº 004/2009), considerando o parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 39 de 08 de agosto de 2006, que regula a progressão de nove anos na oferta de Ensino Fundamental, resolve:

Art. 1º. Estabelecer o último dia do mês de fevereiro como data de corte para ingresso no 1º ano de Ensino Fundamental de 9 anos.

Art. 2º. No Ensino Fundamental de nove (9) anos e na Educação Infantil, será adotada a seguinte nomenclatura:

¹¹ Em São Carlos, a UFSCAR sedia o polo regional do Programa, no qual as atividades são desenvolvidas por docentes da universidade.

Quadro 6 - Nomenclaturas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de nove anos

ETAPA DE ENSINO	FAIXA ETÁRIA PREVISTA	
Educação Infantil	0 a 3 anos	Creche
	4 a 5 anos	Pré-Escola
Ensino Fundamental 1º ao 9º ano	6 a 8- alfabetização e letramento 9 e 10	Anos Iniciais 5 anos
	11 a 14	Anos Finais 4 anos

Fonte: Sítio da Prefeitura Municipal de São Carlos. Resolução do Conselho Municipal de Educação 004/2009.

De acordo com a legislação, o Ensino Fundamental organizado em nove anos letivos, em regime de progressão continuada, deve ser estruturado em quatro ciclos:

- I - Ciclo I, correspondente ao ensino de 1º ao 3º anos;
- II - Ciclo II, correspondente ao ensino de 4º e 5º anos;
- III - Ciclo III, correspondente ao ensino de 6º e 7º anos;
- IV - Ciclo IV, correspondente ao ensino de 8º e 9º anos (RESOLUÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Nº 003/07, art.1º, 2007a).

A carga horária estabelecida para cada ano deve ser desenvolvida em 200 dias de efetivo trabalho escolar (RESOLUÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO nº 004/2007, 2007b), conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96).

Os profissionais contratados para a atuarem como docentes na Educação Infantil e nas Séries Iniciais são denominados Professor I, Professor II, Professor III, Professor IV e Educador de Creche. De acordo com a Lei 13.889 de 2006, a atuação desses profissionais, está estruturada da seguinte maneira:

a) Professor I:

1. Na Educação Infantil, em creches, escolas municipais de Educação Infantil e centros municipais de Educação Infantil;
2. Na educação especial;

b) Professor II:

1. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental regular;
2. Na educação especial;

c) Professor III:

1. Nas séries finais do Ensino Fundamental, regular ou supletivo;
2. Na educação física para Educação Infantil, Ensino Fundamental e recreação;
3. Na educação especial;

d) Professor IV:

- 1- Nas séries iniciais do Ensino Fundamental supletivo;

e) Educador de Creche: na Educação Infantil, em creches e centros municipais de Educação Infantil (ESTATUTO DA EDUCAÇÃO LEI Nº 13.889/2006, art.25,

2006b).

A categoria educador de creche é dividida em sete grupos: Educador de Creche I; Educador de Creche II; Educador de Creche III; Educador de Creche IV; Educador de Creche V; Educador de Creche VI; Educador de Creche VII, cuja formação mínima é Ensino Médio Completo ou Magistério (ESTATUTO DA EDUCAÇÃO LEI Nº 13.889/2006, art.13, 2006b).

Para atuar nas categorias que abrangem os professores municipais no Ensino Fundamental, exigem-se diplomas para os seguintes cursos:

- I – (...) diploma Curso Normal Superior;
- II – (...) diploma de Licenciatura em Pedagogia;
- III – (...) diploma de Habilitação Específica para o Magistério (HEM) e do curso Normal de Nível Médio;
- IV – (...) diploma do Programa Especial de Formação Pedagógica Superior, qualquer que seja a nomenclatura do Curso (RESOLUÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO nº 004/2007, art.3º, 2007b).

A jornada de trabalho dos docentes, a partir de 2013, passou a compreender a lei federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, segundo a qual os professores devem cumprir 2/3 de sua carga horária em atividades dentro da sala de aula e 1/3 fora dela. Por isso, a carga horária dos professores passou a ser:

- Professor I e II – jornada semanal de 33 (trinta e três) horas, sendo 22 horas em atividades com alunos e 11 horas de trabalho pedagógico, coletivo, individual ou livre;
- Professor III e IV – jornada semanal de 24 (vinte e quatro) horas, sendo 16 horas em atividades com alunos e 8 horas de trabalho pedagógico, coletivo, individual ou livre.

São consideradas trabalho pedagógico as atividades relacionadas ao preparo de aulas, formação, pesquisa, avaliação do ensino, atendimento a educandos e responsáveis, além de reuniões pedagógicas (ESTATUTO DA EDUCAÇÃO LEI Nº 13.889/2006, Art.45, 2006b).

1.12. A implantação do Programa Mais Educação no município: entre a indução e os desafios

O Programa Mais Educação foi implantado no município de São Carlos na gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), no ano de 2010. De acordo com o sítio da prefeitura, tal ano significou um esforço no investimento em Educação, por meio de um conjunto de ações prioritárias cujo objetivo era “melhorar a qualidade e as condições de ensino, em seus diferentes níveis e modalidades”. Por isso, o ano ficou conhecido como “Ano Municipal da Educação” (PORTAL DA EDUCAÇÃO. SÃO CARLOS É MAIS EDUCAÇÃO, 2010a).

A estratégia visava também a articulação de todos os setores no município: educadores, gestores educacionais, pais, comunidade, sociedade civil organizada,

universidades, instituições de ensino públicas e privadas. A prefeitura municipal trouxe para o evento de lançamento do “Ano Municipal da Educação” o então Ministro da Educação Fernando Haddad, assim como um conjunto de autoridades, professores e estudantes (PORTAL DA EDUCAÇÃO. SÃO CARLOS É MAIS EDUCAÇÃO, 2010a).

Acordando com os documentos orientadores do MEC para o PME, a gestão do PT afirmou que o programa garantiria “a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas para uma melhor qualidade da educação, compreendendo a cidade como território educador”, além da ampliação para oito horas na jornada escolar na perspectiva da Educação Integral (PORTAL DA EDUCAÇÃO. SÃO CARLOS É MAIS EDUCAÇÃO, 2010a).

Como já apresentado, entendemos que o Decreto 7.083 de janeiro de 2010, que estabelece a finalidade, os princípios da educação integral e os objetivos do PME, ao apresentar a ampliação da jornada escolar para no mínimo sete horas, possibilita à SME que se opte pela carga horária que acreditem ser necessária. Possivelmente, foi o que ocorreu no município.

O PME integra o Escola Nossa, programa da SME, que tem como principal objetivo a política educacional da “escola sem muros”, “através da atuação dos Gestores Comunitários da Educação¹², busca-se estabelecer um relacionamento estreito em duas vias, entre a escola e a comunidade, fortalecendo os vínculos” (PORTAL DA EDUCAÇÃO. ESCOLA NOSSA, s.d.c.).

Em entrevista, a ex-coordenadora municipal do PME nos três primeiros anos de implantação, 2010, 2011 e 2012 (C.M.A.), também esclarece sobre o Programa Escola Nossa:

(...) é uma proposta do governo municipal, em que há pontos de cultura que recebem verba para isso, e aí os pontos de cultura tinham uma parceria com as escolas (...) A função do Escola Nossa é articular a comunidade com a escola, aí entra a participação dos gestores comunitários. Cada região da prefeitura tem um gestor comunitário, um grupo de dois a três gestores que abarcam mais ou menos cinco escolas, e aí, eles oferecem oficinas de final de semana ou no contra turno (C.M.A. 2014).

O Programa Escola Nossa, é responsável pelas seguintes ações:

Projeto Escola Nossa: Escola Aberta aos Sábados, Crianças Fora da Rua:
Desenvolvimento de atividades esportivas, artísticas e culturais aos sábados, destinadas às crianças e adolescentes de 6 a 14 anos;

¹² Docente afastado de suas funções contratuais a fim de coordenar nos bairros as ações de fortalecimento da comunidade com a escola. Não verificamos a presença deste docente na escola.

Projeto Escola Nossa Comunidade: Desenvolvimento de atividades esportivas destinadas à comunidade;

Projeto Recreação: Objetivo principal; promover atividades físicas, esportivas, educacionais, artísticas e de lazer no contra turno escolar para crianças de 6 a 12 anos, matriculadas regularmente no Ensino Fundamental (tanto em escolas municipais como em escolas estaduais).

Projeto Férias: As Férias na Escola são Mais Felizes: Desenvolvido nos mês de janeiro, este Projeto visa proporcionar atividades diversificadas para crianças e adolescentes de 6 a 14 anos no período de férias escolares;

Programa Fortalecimento dos Conselhos Escolares: Pelos documentos analisados, não conseguimos obter informações detalhadas desse programa (PORTAL DA EDUCAÇÃO. ESCOLA NOSSA, s.d.c. grifos nosso).

O Programa Escola Nossa é um conjunto de ações municipais que visam à proteção social das crianças e jovens, bem como à ampliação da permanência dos estudantes na escola e o fortalecimento da relação entre escola e comunidade.

A implantação do PME no município ocorreu por meio do recebimento e de ofício da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD/MEC) dirigido à Secretaria Municipal de Educação (SME), que, por sua vez, realizou a confirmação à adesão ao PME e nomeou dois técnicos, responsáveis por acompanhar a tramitação legal do PME junto ao MEC, às escolas e ao prefeito.

Para confirmar a adesão ao PME, as escolas selecionadas pela SECAD/MEC, segundo os critérios nacionais já apresentados, preencheram o Plano de Atendimento, documento que declara as atividades, número de estudantes que participarão do PME, os espaços da escola e demais informações solicitadas (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO CARLOS, s.d.), e enviaram ao SIMEC¹³.

Os Planos de Atendimento são definidos acordando com o Projeto Político Pedagógico das unidades escolares, e desenvolvidos por meio de atividades dentro e fora do ambiente escolar, “ampliando tempo, espaço e oportunidades educativas, na perspectiva da Educação Integral dos estudantes” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO CARLOS, s.d. p.2).

¹³ Substituído pelo sistema computadorizado PDDEnet ou PDDEweb, vinculado ao FNDE.

A implantação do PME aconteceu primeiramente em duas escolas¹⁴, sendo uma delas objeto de estudo desta pesquisa. De acordo com o Plano de Atendimento Geral Consolidado do PME, em 2010, participaram 265 estudantes: 130 dos terceiros anos da escola e 135 da outra unidade escolar, sendo 72 dos terceiros anos e 63 dos quartos anos. Ambas atendiam aos critérios de seleção estabelecidos pelo MEC, critérios estes voltados para a elevação do IDEB e a proteção social; eram Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs) cujos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) eram os mais baixos da rede municipal, além de estarem situadas em bairros marcados por problemas sociais como violência e criminalidade (PORTAL DA EDUCAÇÃO, SÃO CARLOS É MAIS EDUCAÇÃO, 2010a).

A C.M.A. confirma a informação acerca do critério de escolha com referência ao IDEB das escolas:

Quando começou a gestão anterior do governo, veio a proposta [PME]. Ocorreu a avaliação do IDEB, e eram duas escolas que tinham o IDEB muito baixo no município, e aí o governo federal fez a indicação que essas duas escolas, por terem baixo IDEB poderiam ser contempladas com o Programa Mais Educação para auxiliar a melhora do IDEB escolar. Foi por isso que começaram com essas duas escolas (C.M.A. 2014).

Além disso, a coordenadora do PME da escola expõe com mais detalhes a implantação do PME na própria unidade escolar, quando explicita os objetivos do PME:

O objetivo do PME quando foi implantado era porque o IDEB da escola era muito baixo, a aprendizagem das crianças estava um pouco prejudicada, as crianças ficam muito tempo na rua, aí o PME veio para ajudar nesse sentido, de trazer as crianças mais tempo na escola, garantir a alimentação de qualidade, diversificada, mais vezes, porque tinha criança que almoçava na escola e não tinha mesmo o que comer em casa, então garantíamos que pelo menos duas boas refeições fossem feitas na escola (...)(C.E. 2013).

Na época, segundo a coordenadora entrevistada (C.M.A.), por se tratar de um programa que também estava em implantação, sem documentos norteadores que pudessem dar mais consistência a proposta, nos anos de 2011 e 2012, os gestores municipais envolvidos com o PME participavam de eventos que ocorriam no Estado de São Paulo, dentre eles, as reuniões regionais em São Bernardo do Campo.

(...) eles lá já tinham a escola de tempo integral, que não era o Mais Educação, mas tinham uma proposta de como poderia ser essa ampliação da jornada de trabalho, das crianças na escola. E aí, como não tínhamos muito parâmetro, não sabíamos muito como nós iríamos fazer, e eles estavam demonstrando que tinham resultados positivos, nós meio que fomos fazendo algo parecido. Então, nós víamos o que eles

¹⁴ Em 2011 o PME foi ampliado para todas as Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs).

estavam fazendo lá, o que o Mais Educação nos possibilitava a nossa realidade, e nós fomos tentando encaixar. Então, foi meio que assim (C.M.A. 2014).

O programa mencionado pela C.M.A. é denominado Educação Integral Tempo de Escola. Foi implantado em São Bernardo do Campo no ano de 2010, com o objetivo de “mostrar que os processos de aprendizagem das crianças e adolescentes do município podem ser intensificados a partir dos insumos educativos – espaços e pessoas -, presentes na cidade” (SÍTIO DO CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, s.d.).

A SME de São Bernardo do Campo/SP firmou parcerias com outras secretarias municipais, destacando as parcerias com as secretarias de esporte e lazer, cultura e desenvolvimento social e cidadania, assim como as parcerias com as empresas da região que já possuíam vínculo com determinadas secretarias (SÍTIO DO CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, s.d.).

Em sítio da SME de São Carlos (2010b), verificamos, no que diz respeito à demanda de participação dos estudantes na implantação do PME, que na escola apenas os estudantes dos terceiros anos deveriam integrar o programa, fato explicado em documento da unidade escolar (2012), por serem estudantes que estavam em uma série de transição de ciclo e “apresentarem” grande dificuldade de leitura e escrita. A C.M.A. também nos esclareceu em entrevista que essas crianças eram estudantes em ano de retenção:

(...) as crianças iam passando, do primeiro para o segundo ano, e do segundo para o terceiro ano, e chegavam ao terceiro ano às vezes não alfabetizadas. Então, eram crianças que precisariam de uma atenção para além do que elas já tinham, para conseguir superar e alcançar a meta de estarem alfabetizados até o final do ano (C.M.A. 2014).

Aqui, vemos que este critério de escolha dos estudantes condizia com a regulação do PME, que aponta também a necessidade de priorizar as séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetências (BRASIL, 2014).

No que diz respeito à concepção de educação integral defendida na implantação do PME no município, por meio do Sítio da Prefeitura de São Carlos (2010b), a então secretária municipal de educação (2010) informou que a perspectiva da educação integral defendida no PME não é sinônimo de tempo integral na escola. Também afirmou que tal formação deveria se concretizar em todo o entorno da escola, nos locais públicos:

Precisamos deixar claro que a educação integral difere de escola com funcionamento em período integral. A educação integral não significa que o estudante passará o dia todo na escola, ao contrário, a ideia é que os alunos também utilizem outros equipamentos públicos da cidade para realizar atividades culturais, esportivas, ambientais, ampliando o conhecimento das crianças (SÍTIO DA PREFEITURA DE SÃO CARLOS, 2010b).

A informação dialoga com os documentos orientadores do PME, tendo em vista a importância da utilização de espaços públicos do município. De acordo com o MEC, a cidade é compreendida como educadora, como território de experiências de vida que estimula a interpretação e transformação dos educandos. Assim, a escola e as demais instituições sociais devem formular um projeto comum que articule escola a uma rede para além dela, a denominada comunidade de aprendizagem (BRASIL, 2009a; 2009c).

No que se refere às atividades propostas para o PME, a C.M.A. (2014) afirmou que dois macrocampos deveriam ser pedagógicos. Como o foco na implantação era elevar o IDEB, optou-se pelas oficinas de Português e Matemática, complementando-se as atividades com as outras oficinas culturais previstas pelo programa:

(...) nós fizemos uma indicação de quais eram as habilidades que nós víamos que as nossas crianças tinham muita dificuldade, como leitura, escrita, intertextualidade, e aí como é que poderíamos trabalhar atividades diferentes daquelas que eram realizadas em sala de aula? Porque, o que eu conversava como coordenadora pedagógica era que não era para dar “mais do mesmo” (C.M.A. 2014).

Logo, os macrocampos selecionados em 2010 foram: Acompanhamento pedagógico para letramento e matemática; Meio Ambiente Esporte e Lazer para natação e xadrez; Cultura e Artes para oficinas de pintura, teatro e dança; Educomunicação para rádio; e Investigação no Campo das Ciências da Natureza para laboratório (PORTAL DA EDUCAÇÃO, MAIS EDUCAÇÃO, 2010b).

A carga horária dessas oficinas era de três horas por período, acrescida de 40 minutos destinados ao almoço:

Quadro 7 - Horários das atividades

MANHÃ	TARDE
Atividade: 9 às 12 Almoço: 12:10 às 12:40	Almoço: 11:15 às 11:45 Período Intermediário: 12 às 12:30 Atividades: 12:30 às 13:30 Lanche: 15:30

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Carlos. Programa Mais Educação, s.d.

O período intermediário diz respeito ao tempo de transição entre os estudantes que estavam no PME no período da manhã e aquelas que iniciariam as atividades no período da tarde.

O documento Programa Mais Educação (s.d.), fornecido pela SME, destaca a presença do professor para exercer a função de coordenador do PME na escola ou desenvolver oficinas pedagógicas; doicineiro responsável pelas oficinas associadas à arte, tecnologia, esporte, dentre outras; do monitor, estagiário de graduação voltada para a licenciatura; ou membro da

comunidade, responsável por auxiliar as atividades dos professores e oficinairos; e do educador comunitário, membro da comunidade responsável por auxiliar na organização da rotina do PME. Esses agentes são previstos nos documentos orientadores do programa.

A contratação dos professores, segundo as orientações legais, deveria ocorrer por meio de processo seletivo elaborado pela SME. No caso dos oficinairos, por meio de ONGs parceiras das ações do Programa Escola Nossa, eles assinavam o termo de voluntariado se responsabilizando pelas funções atribuídas.

Não conseguimos ter acesso a maiores informações sobre dinâmica de contratação dos agentes do PME, tendo em vista a limitação das informações fornecidas¹⁵.

Os professores poderiam desenvolver oficinas de todos os macrocampos; já os oficinairos e monitores apenas os macrocampos relacionados à arte, tecnologia, meio ambiente e esporte.

A função do educador comunitário é explicada pela educadora comunitária¹⁶ do PME na escola (E.C.):

Cada aula eu fico com uma turma, com um professor, para eu ver o tipo de atividade que o professor está dando e a participação das crianças, o comportamento. Para ver se os alunos estão participando, as coisas [atividades] que o professor passa, se está todo mundo fazendo, se estão se comportando.
(...) Se o professor precisa imprimir algum material, eu corro lá e imprimo para eles e trago.
Além disso, eu abro o portão para a entrada das crianças, eu dou café para elas, formo as filas para a hora que os professores chegarem, pegarem uma turma e irem para as salas.
Se algum professor precisar de algum material para a aula, eu pego no armário, monto a sala para o professor (E.C. 2014).

A Coordenadora do PME na escola (C.E.) relata ainda a importância do Educador Comunitário:

(...) porque são elas [referindo-se às mães de estudantes que trabalhavam como Educadoras Comunitárias no programa] que vão mostrar o programa aí para fora. Assim como as crianças saem, contam o que fizeram e não fizeram, esses pais das crianças também são importantes, porque são eles que acabam dando a valorização para o programa. Alguém vai tirar uma dúvida vai direto com a mãe (Educadora Comunitária), às vezes não quer vir falar comigo, perguntar. Aí elas tem mais tato para falar com as mães dos alunos porque elas também são mães. Então, convivem no mesmo bairro, às vezes facilita até a aproximação da comunidade com a escola (C.E. 2013).

¹⁵ Foram sete tentativas entre o segundo semestre de 2013 a primeiro semestre de 2015. Entramos em contato por telefone e pessoalmente com a SME, e pessoalmente com agentes que integravam o PME no ano de 2014 na escola. Também, não foi possível entrar em contato com os antigos agentes do PME, pois a SME e a escola não possuíam mais o contato deles.

¹⁶ Nesse caso, era uma mãe de aluno do PME. A coordenadora do PME na escola dava prioridade para pessoas com vínculo na escola.

A fala da C.E. nos mostra a importância das funções do educador comunitário, pois esses agentes, além de auxiliarem nas atividades do PME, são “pontes entre escola e comunidade.

A ex-coordenadora do PME no município (C.M.A.) também destaca a importância desse agente:

Então, nós dizíamos que essas mães [Educadoras Comunitárias] também são educadoras. No momento em que ela está ensinando as crianças [dentro do PME] a trocarem os uniformes, a organizarem o material, a se alimentarem, a escovarem o dente, então, ela tem interações educativas, não podemos ignorar isso (C.M.A. 2014).

Para Cavaliere (2010), é difícil associar pensamento educacional democrático e participação comunitária na escola. A autora aponta que a entrada desse tipo de trabalho na educação foi mobilizada como substituição dos investimentos do Estado que, de acordo com o tipo de pensamento predominante nos anos 1990, deveriam ser reduzidos ao mínimo, diante da sua suposta incapacidade de responder às demandas da sociedade. A partir disso, houve a criação de inúmeros projetos na área educacional em parceria entre órgãos públicos e organizações não governamentais ou de iniciativa dessas últimas, e com a participação de instituições filantrópicas e de voluntariado.

Amaral, Victor e Almeida (2014) afirmam que, com o incentivo ao trabalho voluntário no PME, a escola passa a trabalhar com atores que antes não colaboravam para a estruturação do seu dia a dia, e isso não garante um aumento permanente e qualitativo para a equipe profissional da escola.

Bonfim (2010, p. 88), por sua vez, apresenta os fatores que constituem a cultura e propagação do trabalho voluntário, com destaque para: “a naturalização dos processos sociais, a responsabilização dos indivíduos pelos problemas sociais e a ênfase dada à necessidade de uma reforma moral como condição para realização de mudanças sociais”. Logo, as práticas voluntárias são associadas ao exercício da cidadania.

Entendemos que o incentivo ao trabalho voluntário no PME é uma contradição aos princípios da educação integral, pois, na medida em que esses agentes informais passam a integrar a escola, há precarização do trabalho.

Constatamos também que, durante a implantação do PME no município, houve a tentativa de capacitar os professores, oficinairos, monitores e educadores comunitários. A C.M.A. relata que, como o programa era recente, foi necessário um trabalho muito intenso da prefeitura:

Pelo menos uma vez no mês, o planejamento era coletivo [com as escolas que implantaram o PME], aí fazíamos o dia todo de planejamento (...) as sextas-feiras, era para planejamento integral. Então, no primeiro horário, eu fazia o que era planejamento, como se planeja, quais são os objetivos, qual o objetivo da escola, o que está no PPP da escola, o que o Mais Educação tem que fazer com isso. Aí, eles [agentes] se organizavam diante disso. Nós orientávamos como é que fazia. Os coordenadores pedagógicos da escola estavam juntos, os coordenadores do PME de cada escola também. E aí no período da tarde, eles [professores, coordenadores e voluntários] faziam uma proposta de ação para o mês inteiro. Então, saía da reunião, pelo menos com um esqueleto, um esboço de uma proposta em que as diferentes atividades pudessem se conectar e para que as pessoas não ficassem perdidas nesse planejamento (C.M.A. 2014).

Outra questão abordada pela C.M.A. é que, apesar dos professores possuírem a formação pedagógica, isso não lhes garantia conhecimento suficiente para trabalhar adequadamente com as oficinas, porque a proposta do programa é trabalhar conteúdos conectados com a vida dos estudantes, e não conteúdos estanques, sem sentido com a essência na escolarização. Contudo, os professores que trabalhavam no programa ainda tinham uma visão muito escolarizada, e isso era um desafio:

Se por vezes, no horário regular de aula, o ideal é que estivesse [o conteúdo] conectado, se por vezes não está, no Mais Educação, necessariamente, nós temos que fazer isso acontecer.

Então, em que momentos, em que situações da vida a criança vai usar a leitura e a escrita? Como nós propiciamos situações para que elas vivenciem isso? Então, não tem sentido a professora chegar e encher a lousa de coisas, de textos, as crianças ficarem lá copiando e fazendo interpretação de texto. E aí era muito disso, a professora me dizia assim:

-Mas é isso que eu sei fazer. Eu não sei fazer outra coisa.

E ela me dizia também:

-Você está me solicitando uma coisa que não é isso, não é assim.

Então, foram desafios muito grandes. E ao mesmo tempo, eu tinha que quebrar o tabu de quem era professor. Era muito difícil, e as relações são delicadas (C.M.A. 2014).

Verificamos, aqui, a dificuldade de entendimento dos professores com relação à proposta de formação do PME, ao associá-lo às práticas pedagógicas tradicionais.

Consideramos também que o total de horas complementares era elevado e que, possivelmente, tenha trazido a degradação do trabalho e do professor, tanto no período em que tinha a obrigatoriedade de lecionar, quanto no período de complementação da carga horária dentro do PME.

Por meio do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) / Educação Integral, o governo libera a verba diretamente à Unidade Executora Escolar (no caso da escola a APM), em uma só parcela, considerando as necessidades de dez meses letivos, destinada ao pagamento de monitores, educadores comunitários, materiais e prestação de serviços (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, s.d.).

Em contrapartida, o governo municipal oferece os espaços necessários para as atividades, pagamento de coordenadores, professores e oficinairos- estes últimos eram pagos pelas ONG's por meio de convênio com a Prefeitura Municipal (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, s.d.).

Os recursos do PDDE/Educação integral são destinados a:

- Custeio: ressarcimento de despesas de alimentação e transporte dos monitores;
- Custeio: aquisição de materiais de consumo ou contratação de serviços;
- Custeio e/ou capital: aquisição de kits de materiais e/ou serviços definidos no manual do PME (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, s.d.).

A aquisição de kits, definidos como “materiais de apoio específicos para o desenvolvimento de cada uma das atividades escolhidas”, é encaminhada ao FNDE/MEC. Ao realizar o pedido de aquisição de kits, as unidades escolares devem obedecer à planilha de materiais referenciais indicados no manual do PME (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, s.d.p.10).

No que se refere aos recursos para a merenda, no PME são garantidos por resolução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE/FNDE). Estes recursos sofrem acréscimos conforme o aumento do número de estudantes participantes (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, s.d.).

Quanto aos valores estimados para a contratação dos agentes do PME no ano de 2010, destacamos incertezas no custo estimado, principalmente no que diz respeito aos professores de Ciências e Artes, já que o custo mensal estimado para o professor de Ciências é maior do que o custo mensal estimado para os professores de Artes com a mesma carga horária. Ao buscarmos esclarecimentos junto à ex- coordenadora do PME no município e à coordenadora do PME no ano de 2013, elas não souberam esclarecer tais discrepâncias e entendiam que, possivelmente, havia um erro de cálculo da SME.

Tabela 7- Valores estimados para a contratação dos professores de Ciências e Artes no PME (2010)

QUANTIDADE	DETALHAMENTO DA CARGA HORÁRIA MENSAL	CUSTO MENSAL VALORES NOMINAIS TOTAL ESTIMADO	INDEXAÇÃO IPCA 01/2010 A 04/2015
01	Carga Horária de 10h	R\$ 500,00	R\$ 1.703,41
03	Carga Horária de 10h cada	R\$ 1.350,00	R\$ 1.899,21

A C.M.A. (2014) afirmou que a ajuda de custo dos monitores (agentes que auxiliavam nas oficinas) era de aproximadamente R\$ 120 por mês, pois normalmente eram responsáveis por duas turmas do PME dentro da escola, trabalhando cinco horas por semana. Dessa forma, seguiam-se as orientações do MEC para os anos de implantação do PME, tendo em vista que a ajuda de custo aos monitores era de R\$ 60,00 por turma.

Considerando que o MEC não estabelece o valor do ressarcimento com base nas horas de oficinas, a escola pode organizar, da forma como quiser, o trabalho desse agente, inclusive diariamente, desde que não ultrapasse o valor de R\$ 400 mensais.

Ao apresentarmos abaixo os valores estimados para a divulgação do PME em 2010, percebemos que o custo para o Termo de Adesão dos estudantes está indisponível:

Tabela 8- Valores da divulgação do PME no ano de 2010

COMUNICAÇÃO VISUAL			
MATERIAL	QUANTIDADE	CUSTO ESTIMADO	Indexação IPCA 01/2010 A 04/2015
Faixas (identificação das unidades escolares)	2	R\$ 296,00	416,42
Faixa (para travessia dos alunos)	4	R\$ 550,00	773,75
Folders	1000	R\$ 198,00	278,55
Placa (identificação do Programa na unidade).	2	R\$ 60,00	84,41
Camisetas (alunos, professores, educadores, oficineiros).	320	R\$ 2848,00 (custo médio unitário R\$ 8,90)	4.006,62
Bonés (alunos, professores, educadores, oficineiros)	320	R\$ 1.248,00	1.755,71
Termo de Adesão (cópias para os pais)	300	Indisponível	

Fonte: O Programa Mais Educação. Secretaria Municipal de Educação de São Carlos, s.d.

A SME ampliou o programa para todas as Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs) no ano de 2011. Em entrevista, a diretora da escola relata como ocorreu essa ampliação:

No final de 2011, a SME chamou os diretores e informou que estaria estendendo o PME para as escolas da rede, algumas seriam subsidiadas pela prefeitura e outras pelo governo federal (D.E. 2013).

A C.M.A. também avalia que a ampliação do PME no município ocorreu devido à elevação no IDEB da escola: “E aí tivemos impacto na melhora do IDEB da escola. Foi por conta também desse impacto que o município fez a contrapartida de ampliar para as outras escolas”.

A diretora da escola afirma ainda que não houve escolha das escolas pela implantação do programa:

Não teve abertura de aceitação ou não, não foi uma imposição assim tem, né!? Fomos atendidas, porque eu acho que nem o governo federal libera como escolha ou não. A partir do momento em que já tenham algumas taxas [IDEB], você recebe o programa e não tem muito uma discussão, você recebe esse investimento. Então, é se adequar mesmo e fazer com que o programa traga resultados(D.E. 2013).

Em contrapartida, a ex-coordenadora do PME no município (C.M.A.) destaca que no ano de 2010, quando o PME foi implantado nas duas primeiras escolas, as equipes puderam opinar.

O que eles colocaram para a gente [SME] na época é que nós precisávamos fazer algo para sair dessa situação. “o governo federal nos dá essa saída, se vocês quiserem tem essa, mas se vocês disserem que não, o que é que nós vamos fazer? Porque do jeito que está não dá para ficar” [SME]. E nós concordamos na época, que do jeito que estava não dava para ficar. Então, o que nós iríamos fazer? Naquele momento nós achamos que era uma boa saída, vamos tentar, vamos ver o que vai dar (C.M.A. 2014).

Apesar da suposta liberdade em escolher, o depoimento indica que houve pressão e as equipes acabaram por aceitar a implantação do programa. No entanto, a então coordenadora do PME na época relata o contrário: que na escola onde trabalhava (também a primeira a implantar o programa), todos os estudantes que tinham interesse e tempo livre no contraturno da escola poderiam¹⁷ participar.

A adoção do PME evidencia uma qualidade na educação associada à elevação do índice de rendimento dos estudantes, característica esta do gerencialismo.

¹⁷ Na escola estudada, os estudantes que participaram do PME em 2010 eram aqueles que apresentavam rendimento escolar baixo, mostrando que o fator IDEB foi o principal motivador da seleção dos estudantes.

CAPÍTULO II – O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO POR DENTRO DA ESCOLA: APROXIMAÇÕES E CONTRADIÇÕES

Neste capítulo apresentamos e analisamos a implantação do PME na escola onde realizamos a pesquisa. Buscamos, a partir dos dados obtidos, organizar as informações, sobretudo considerando as contradições verificadas.

Realizamos observações no período de um ano, começando pelo segundo semestre de 2013 e com o término no segundo semestre de 2014, totalizando 103 horas de observação. As entrevistas, além daquelas já mencionadas no capítulo anterior, foram:

- Professora do PME no ano de 2013 (**P.A.**), da outra escola que também foi a primeira a implantar o programa no município;
- Professora do PME no ano de 2014, da escola (**P.B.**).

Os documentos consultados dizem respeito à organização das atividades dentro do programa, ao tempo de duração delas e ao número de estudantes no período observado. Segue quadro com os documentos selecionados (para além dos já indicados em capítulo anterior), segundo título e ano de publicação:

Quadro 8: Documentos consultados

TÍTULO DO DOCUMENTO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Cronograma das Atividades do Programa Mais Educação na Escola	2013
Secretaria Municipal de Educação. Dados Coletados em 1º/10/2013	2013
Cronograma das Atividades do Programa Mais Educação na Escola	2014

Fonte: A autora.

Essas informações são apresentadas no intuito de analisar a dinâmica e as decorrências da mudança de configuração do PME no município.

2. A implantação do Programa Mais Educação na escola

A escola onde realizamos a pesquisa está situada na periferia de São Carlos e foi criada visando atender à demanda dos bairros da região. Com a vinda de migrantes, principalmente do nordeste do país e região sul (Paraná), a demanda por atendimento na escola crescia rapidamente (O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA, 2012).

Breganholi (2002) afirma que o projeto do bairro é datado de 1997 e aprovado em 2000, e que os primeiros documentos de criação mostram que ele se origina de ocupação e não de loteamentos regulares. De acordo com Santos (2007), a ocupação irregular gerava problemas sérios, como desmoronamentos.

Também em 1997 foi iniciado o processo de construção da escola, a princípio assumido por um projeto de determinada organização da sociedade civil, que “presta serviços à comunidade e cujo lema é ‘dar de si antes de pensar em si’ composto por homens e mulheres das camadas sociais média e média alta” (SANTOS, 2007, p.39). Ao buscarmos esclarecimentos com a SME e com a equipe gestora na escola sobre o assunto, houve o desconhecimento de ambas as partes. Também buscamos esclarecimentos nos documentos eletrônicos e trabalhos publicados, mas em vão

Santos (2007, p.39) relata que, posteriormente, a prefeitura assumiu as obras da escola. “Porém, as obras ficaram paralisadas devido a um impasse entre a prefeitura e o governo estadual no que se referia ao financiamento, sendo retomadas anos depois”. No ano de 1998, a construção chega ao fim e a escola é inaugurada. Em 2002 a escola foi ampliada, novamente com a ajuda da mesma organização pertencente à sociedade civil. A ampliação resultou na construção de mais seis salas, a cobertura da quadra, a construção da biblioteca, da sala de vídeo, de informática, de apoio e de brinquedoteca .

Até o ano de 2014, a escola atendia as séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), nos períodos da manhã e tarde e a EJA (1º ao 9º ano) no período noturno (O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA, 2012). No período em que iniciamos nossa coleta de dados (segundo semestre de 2013), estavam matriculados na escola 925 estudantes do Ensino Fundamental, e no ano que encerramos nossa coleta de dados – 2014 –, 899 estudantes.

A estrutura física da escola, até o ano de 2014, apresentava 17 salas de aula, sete delas utilizadas na EJA, uma secretaria (onde também funciona a sala do diretor), uma sala dos professores, uma cozinha, um refeitório, seis banheiros para os estudantes, dois femininos e dois masculinos, sendo que um masculino e um feminino estavam interditados, pois o encanamento era inadequado, e dois banheiros para os estudantes cadeirantes, porém um também estava interditado devido ao encanamento inadequado. Um banheiro para os professores e outro para as professoras, um depósito, um espaço interno (em frente ao refeitório), um espaço externo para a leitura, que não estava sendo utilizado. Rádio Escola; Acesso a internet, somente para os professores, gestores e funcionários. Parque Infantil, televisão, DVD, computadores, impressora, água filtrada, água em rede pública, esgoto em rede pública, energia em rede pública, coleta de lixo periódica.

A implantação do PME na escola ocorreu em agosto de 2010 e, como já mencionado, pelo fato da mesma apresentar IDEB insatisfatório, cujo valor era 4.0 (INEP, 2009), e estar

localizada em uma comunidade caracterizada por apresentar problemas sociais como uso de drogas e violência.

A coordenadora do PME na escola afirmou que a implantação do programa foi um grande desafio e que houve resistência por parte da comunidade escolar:

(...) as pessoas não sabiam o que era o Programa, então teve todo aquele problema de adaptação, das crianças com o espaço, fazendo barulho. Espaços que não eram adequados para o projeto, porque tínhamos que utilizar o espaço, que era inadequado. Antes o espaço externo era só terra, então as crianças do PME entravam na sala [do turno regular] e as sujavam. Os funcionários reclamavam do barulho, as merendeiras de terem que fazer mais uma refeição (...). As professoras reclamavam que as crianças do Programa ficavam muito cansadas e o desempenho de aula não estava sendo tão bom como antes (C.E. 2013).

A fala nos leva à compreensão de que houve dificuldades significativas na implantação do programa na escola, que perpassaram a estrutura física; atitudes negativas da comunidade escolar por desconhecer o programa, assim como uma adaptação dos estudantes, que não estavam acostumados a ficar o dia todo na escola.

Com a implantação do programa, houve a ampliação de três horas na jornada escolar, totalizando oito horas de permanência dos estudantes no programa. Verifica-se que, para cada período (manhã/tarde) em que o PME se efetivava, eram ministradas apenas duas oficinas, uma pedagógica e outra diversificada.

A equipe gestora da escola no macrocampo Acompanhamento Pedagógico optou pelas atividades de português e matemática; no macrocampo Meio Ambiente Esporte e Lazer, pelas atividades de natação e xadrez; no macrocampo Cultura e Artes, por pintura e, no macrocampo Educomunicação, pela atividade rádio (O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA, 2012). As atividades eram desenvolvidas no espaço da escola e no Centro da Juventude, espaço comunitário do bairro, composto por salas de aula, campo de futebol e piscina.

De acordo com o documento da SME (s.d.), o cronograma de atividades escolhidas pela escola, em 2010, era organizado da seguinte maneira:

Quadro 9 - Cronograma de atividades na escola (2010)

MANHÃ					
BLOCOS	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
BLOCO I (9h às 10h30min)	Matemática/ Natação	Letramento/ Pintura	Matemática/ Rádio	Letramento/ Xadrez	Planejamento
BLOCO II (10h30 min às 12h)	Matemática/ Natação	Letramento/ Pintura	Matemática/ Rádio	Letramento/ Xadrez	Planejamento
TARDE					
BLOCOS	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
BLOCO I (12h30min às 14 h)	Matemática/ Natação	Letramento/ Pintura	Matemática/ Xadrez	Letramento/ Rádio	Planejamento
BLOCO II (14h às min 15h: 30)	Matemática/ Natação	Letramento/ Pintura	Matemática/ Xadrez	Letramento/ Rádio	Planejamento

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Carlos. O Programa Mais Educação, s.d.

Quanto à divisão da carga horária, tem-se:

Quadro 10 - Carga horária semanal das atividades do PME na escola (2010)

Atividade	Carga Horária Manhã	Carga Horária Tarde	Carga Horária Planejamento	Carga Horária Total
Letramento	6 horas	6 horas	3 horas	15 horas
Matemática	6 horas	6 horas	3 horas	15 horas
Pintura	3 horas	3 horas	2 horas	8 horas
Natação	3 horas	3 horas	2 horas	8 horas
Xadrez	3 horas	3 horas	2 horas	8 horas
Rádio	3 horas	3 horas	2 horas	8 horas

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Carlos. O Programa Mais Educação, s.d.

O quadro mostra que a carga horária dos agentes responsáveis das atividades do macrocampo Acompanhamento Pedagógico no período da manhã e da tarde era de 12 horas semanais; somando-se a carga horária dos dois períodos, totalizam 24 horas de atividades pedagógicas. Também, encontramos o mesmo valor (24 horas) para as atividades diversificadas, porém elas eram em maior número e com o menor tempo semanal, três horas cada, para os dois períodos

em que o programa era efetivado. No que diz respeito ao planejamento, as atividades pedagógicas possuíam uma hora a mais (três horas semanais para cada) do que as diversificadas (duas horas semanais para cada).

No que se refere aos critérios de escolha para a participação dos estudantes, de acordo com a coordenadora do Programa Mais Educação na rede (C.M.B.) nos anos de 2013 a 2014 e com a coordenadora do programa na escola (C.E.), cada unidade escolar priorizava um critério de escolha para a participação dos estudantes no programa, acordando com os critérios pre-estabelecidos nos documentos norteadores do MEC.

Verificamos aqui uma contradição, pois na medida em que o PME foi implantado na escola, esta implantação foi induzida pela SME (mesmo que de forma implícita), para que a instituição elevasse o IDEB; por isso, a escola não pode ter autonomia para escolher o critério que seria priorizado.

Muitos dos estudantes que integravam o PME, em 2010 já frequentavam anteriormente projetos desenvolvidos em parceria entre o poder público municipal e o Instituto Ayrton Senna: eram eles os programas *Se liga* e *Acelera*. O site oficial do Instituto (s.d.) informa que o projeto foi criado em 1999: “é emergencial e ajuda a corrigir o fluxo escolar do Ensino Fundamental porque combate o analfabetismo nas primeiras séries, além de contribuir para a diminuição da evasão” (C.E. 2013).

De acordo com o site oficial, o projeto funciona da seguinte forma:

Os alunos que repetem um ou mais anos são avaliados para checar seu nível de leitura e escrita. Caso não alcancem o desempenho desejado, entram no Se Liga. Em salas de, no máximo, 25 alunos, um professor da rede de ensino, devidamente capacitado, aplica a metodologia do programa que, além da ênfase dada à leitura, oferece às crianças materiais específicos que facilitam e qualificam o aprendizado (INSTITUTO AYRTON SENNA, s.d.).

Entendemos que a participação dos estudantes na escolha de estarem ou não dentro do PME é mínima, principalmente na implantação, tendo em vista que o programa foi uma alternativa para que as unidades escolares saíssem da situação do baixo IDEB.

A partir do ano de 2011, quando ocorreu a ampliação do PME para todas as EMEBs da rede, a equipe gestora na escola optou pelas atividades: Português e Matemática no macrocampo Pedagógico; Natação e Karatê no macrocampo Meio Ambiente Esporte Lazer; e Fotografia e Flauta-doce no macrocampo Cultura e Artes. Realizaram-se as rematrículas dos estudantes que integravam o programa e também foram convidados outros estudantes matriculados nos 3º e 4º anos, a fim de que fossem preenchidas vagas remanescentes.

No início do ano letivo de 2012, as “turmas PME” (assim chamados na escola os agrupamentos formados por educandos integrantes do programa) foram montadas em conjunto com as salas regulares, por meio de levantamento das necessidades de cada turma, priorizando-se, segundo o entendimento das gestoras, as turmas nas quais havia maior número de estudantes com defasagens. Foram ainda convidados estudantes dos 5º anos. A demanda de participação aumentou e, para acompanhar essa nova demanda, houve o aumento do número de macrocampos, de seis para oito, com o acréscimo dos macrocampos Recreação e Dança (PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA, 2012).

A tabela da próxima página demonstra o número de matrículas no PME na escola durante os três primeiros anos de implantação (2010, 2011 e 2012):

Tabela 9 - Número de matrículas no PME na escola nos anos de 2010, 2011 e 2012.

ANO	NÚMERO DE MATRÍCULAS NA ESCOLA	NÚMERO DE MATRÍCULAS NO PME	SÉRIE
2010	844	130	3º ano
2011	845	150	3º e 4º ano
2012	856	125	3º, 4º, 5º anos

Fonte- A autora, a partir de informações da secretaria da escola e do Plano de Atendimento Geral Consolidado.

Percebemos que o número de estudantes que integravam o PME, nos três primeiros anos de implantação, ultrapassava o limite daquele recomendado pelo MEC, ou seja, 100 estudantes. Porém, uma pequena parcela dos estudantes da escola integrava o PME. Também, verificamos uma inconstância (aumento e queda) de matrículas no programa.

No ano de 2012, as atividades foram divididas em temas bimestrais. Durante o primeiro semestre de 2012, todas as oficinas realizavam atividades com o mesmo tema, mas, de acordo com documento da escola (2012), tal estratégia se mostrou cansativa para as crianças. O documento não apresenta nenhuma outra informação a respeito, mas a afirmação justifica as alterações realizadas. Dessa forma, no segundo semestre os temas foram divididos pelas seguintes áreas: Artes (Teatro, Flauta-Doce e Dança), Esporte e Recreação e Acompanhamento pedagógico (Matemática e Ciências). Trabalhou-se com: Autoconhecimento e expressão, Criação de regras e normas em jogos e Sustentabilidade. Dessa forma, o PME, em 2012, encerra o ano com as seguintes atividades:

Quadro 11 - Oficinas do PME- Segundo Semestre de 2012

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA
Natação	Karatê	Recreação	Recreação
Matemática	Ciências	Matemática	Ciências
Teatro	Flauta	Teatro	Dança

Fonte: O Programa Mais Educação na Escola , 2012.

As atividades foram organizadas, ainda segundo o documento, em torno de três prioridades:

1. Buscar integração das atividades com a realidade dos alunos e a comunidade onde os mesmos vivem. Ex.: Panfletagem pelo bairro; visita ao córrego em bairro próximo e coleta de lixo no local; coleta de material para reutilização pelo bairro; elaboração de coreografia com músicas escolhidas pelos alunos e apresentação de dança e flauta-doce na feira da saúde no bairro vizinho;
2. Desenvolver habilidades e competências nos alunos: Ex.: Desenvolvimento da expressão e coordenação através do teatro, dança e flauta-doce; artesanato com material reutilizado; plantio de sementes e sua observação e análise; pesagem e quantificação de material reciclável;
3. Desenvolver conteúdos curriculares: Unidades de medidas; confecção de texto, poluição e sustentabilidade e operações matemáticas (O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA, 2012).

A descrição sobre os eixos orientadores das atividades do PME na escola se aproxima dos princípios da educação integral presentes nos documentos orientadores do PME. Princípios estes que ultrapassam os limites do reforço escolar, na medida em que o aprender está voltado para o cotidiano dos estudantes, suas vivências, assim como para a formação voltada para as dimensões afetiva, social, cultural e política (BRASIL, 2013b), atrelada ao currículo formal, tornando a aprendizagem algo significativo. Todavia, conforme se discutirá no próximo capítulo, a prática observada guarda mais proximidade com a ideia de reforço escolar em contraturno do que com os referidos princípios.

Durante os primeiros anos de implantação, as atividades eram realizadas nos seguintes ambientes:

Escola: Sala Multiuso da escola (com pia, forno e espaço amplo com mesas grandes). Essa é a sala própria do PME.

Biblioteca do Futuro: Sala Multiuso e Laboratório de Informática.

CJ(Centro da Juventude): Ginásio, salas de aula, Campo de futebol e piscina(O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA, 2012).

Em entrevista, os estudantes que participaram do PME durante os anos de 2011, 2012 e 2013 relataram as atividades nas quais participavam:

Nós tínhamos aula de teatro, dança (...). De quarta, tinha dança de novo, porque nós tínhamos que treinar porque iríamos apresentar. Nós apresentávamos (E1, 2013-menina).

Segunda era natação e Matemática, aí terça era Karatê e Ciências (E2, 2013-menina).

Nós tínhamos natação, de segunda; nós tínhamos a Educação Física que era lá no Centro da Juventude, aí de terça nós tínhamos Karatê e eu acho que era Ciências, de quarta nós tínhamos Matemática (...). Um dia na apresentação, nós apresentamos lá no postinho da Rua 4 [uma das ruas do bairro]. Nós fizemos corte de cabelo, tinha que furar o dedo para fazer exame [referindo-se ao teste de tipo sanguíneo]. (E3, 2013-menino).

... antes era muito legal, tipo eram mais professores, assim, o tempo era mais curto, as aulas, mas tinham mais professores, era diferente. Era natação, era Esporte (...). Tinha uma professora que trabalhava quase tudo, nós fizemos Astronomia com ela. Essa professora trabalhava com temas, ela não tinha uma coisa, ou Astronomia, ou Dinossauro, ela falava de tudo. Um semestre ela trabalhava com aquilo, e outro ela trabalhava com aquilo [referência ao trabalho com temas] (...). Tinha dança, vocês lembram? (E4, 2013-menina).

Nós fazíamos muitas coisas divertidas. Nós frequentávamos a piscina. Usávamos o campo. Tinha professor de futebol, de esportes, assim, que levava nós para o campo. Teve um dia que eles arrumaram para escorregarmos. Colocaram um plástico na grama, jogaram detergente, água (...). Tinha teatro, tinha flauta (E5, 2013-menino).

A gente ia à pista de skate aqui do lado (...). Tinha Karatê. (E6, 2013-menino).

As atividades, como relatam os estudantes, não se limitavam ao espaço escolar e ao reforço escolar. A definição do “antes” como legal, implica considerar a diversidade de educadores e atividades como positiva.

Para o exercício das diversas atividades durante os primeiros anos de implantação do programa na escola, a equipe de trabalho organizou-se da seguinte forma:

Quadro 12 - Equipe de trabalho na escola nos anos de 2010, 2011 e 2012.

ATIVIDADE	AGENTE	QUANTIDADE DE AGENTES
Coordenação	Gestor Comunitário ou Professor Coordenador	01
Letramento	Professor II (PII)	01
Pintura	Oficineiro	01
	Monitores (Estagiários)	01
Natação	Oficineiro	01
	Auxiliar de Natação	01
Xadrez	Professor III (PIII)- Educação Física	01
	Monitores (Estagiários)	01
Rádio	Oficineiro	01
	Monitores (Estagiários)	01
Atividades externas e acompanhamento nos intervalos	Educadores Comunitários	02

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Carlos. O Programa Mais Educação, s.d.

Notamos mais uma vez que os agentes responsáveis pela efetivação do programa na escola são os professores da rede municipal (efetivo ou em caráter temporário),icineiros, monitores e educadores comunitários. O quadro confirma que cabe aos professores o exercício das atividades do macrocampo pedagógico, ficando as oficinas (exceto Xadrez) sob a responsabilidade deicineiros, cabendo aos monitores o auxílio às atividades. A

contratação dos professores, assim como a assinatura do termo de voluntariado, era responsabilidade de uma das ONGs do Programa Escola Nossa, como verificado na implantação do PME no município.

De acordo com funcionário da SME (2013), responsável pela gestão de recursos do PME, a distribuição de subsídios financeiros para a consecução das atividades era realizada da seguinte maneira:

- **Total Custeio** = A soma do Valor Kit (custeio) + Ressarcimento dos Monitores + Serviços/Materiais;
- **Total Capital** = A soma do Valor Kit (capital) + Serviços/Materiais;
- **Saldo**= Valor que não foi utilizado, no ano anterior, por isso "reprogramado" para o ano seguinte.

O funcionário da SME (2013) também afirmou que o **Repasse (custeio) + Repasse (capital)** totalizavam determinado valor, que representava o valor que "sai do orçamento público".

Ao analisarmos as tabelas de investimentos destinados ao PME dos anos de 2010, 2011 e 2012, por meio do Plano de Atendimento Geral Consolidado (anexo I), verificamos a falta de clareza e discrepância dos dados.

As tabelas nos mostram que houve um investimento maior nas oficinas dos macrocampos associados à arte e esporte, em especial neste último, e à inconstância (aumento e declínio) dos valores referentes ao ressarcimento dos monitores, total de custeio, total capital, total geral, repasse (custeio), repasse (capital) e total do repasse.

As considerações apresentadas apontaram que o PME, ao ser implantado no município de São Carlos, obedeceu aos dois principais critérios de adesão das escolas apresentados pelos documentos norteadores do programa, que dizem respeito à elevação do IDEB e proteção social. A SME escolheu duas EMEBs cujo IDEB era o mais baixo com relação às outras EMEBs, além de estarem situadas em bairros marcados por problemas sociais como violência e criminalidade, segundo documentos oficiais. Verificamos, entre os jornais eletrônicos, os constantes informativos de violência no bairro em que a escola estava situada; um deles anunciava: “Jovem é esfaqueado no (...)” (SITE DE NOTÍCIAS DE SÃO CARLOS, MAIO DE 2014).

Por meio dos documentos do município e da escola, também verificamos que a ampliação da jornada escolar foi de três horas por período em que o programa era efetivado, totalizando oito horas de jornada escolar para os estudantes do PME. Neste contexto, as

oficinas do macrocampo Acompanhamento Pedagógico eram mais valorizadas, na medida em que possuíam uma carga horária semanal maior do que as atividades diversificadas.

A princípio, verifica-se na escola que as atividades na implantação eram divididas em duas oficinas por período em que o PME era efetivado, sendo uma pedagógica e outra diversificada. Posteriormente, como a demanda de estudantes aumentou, as oficinas também acompanharam esse crescimento. Se antes o programa oferecia quatro oficinas, foram acrescidas duas, totalizando seis oficinas ofertadas.

Chamamos atenção para o aditamento dos professores no programa, isto é, a jornada a mais em que estes trabalham, quando foram acrescentadas dez horas na sua carga horária semanal.

Verificamos que o terceiro setor entra com grande força na origem do PME no município e na escola, já que a contratação e assinatura do Termo de Voluntariado aconteciam pelos moldes de determinada ONG do Programa Escola Nossa. Também se destaca a problemática do trabalho voluntário, cujos representantes são osicineiros, monitores e educadores comunitários.

2.1. A nova configuração do PME

Em 1º de janeiro de 2013, o candidato Paulo Altomani do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), assumiu a gestão da prefeitura de São Carlos, implantando mudanças na configuração de vários setores, incluindo o educacional.

Nessa perspectiva, o PME dentro da escola sofreu duas alterações fundamentais com relação aos anos anteriores:

1ª) No que diz respeito à contratação dos responsáveis pelas atividades: Verificamos que osicineiros foram substituídos pelos professores da rede municipal.

2ª) Redução dos macrocampos: Com a substituição dosicineiros pelos professores, houve a problemática da falta de conhecimento deles para atuarem em atividades de macrocampos relacionados à Arte, Cultura e Língua Estrangeira. Por isso, a escola se viu obrigada a reduzir as atividades do programa, ficando em 2013 com duas atividades por período em que o programa funcionava, diferente do ano de 2012, cuja média de atividades era de três por período.

2.2. Os responsáveis pelas atividades: dosicineiros aos professores

O PME, ao ser implantado no município de São Carlos, contava com o trabalho dos professores, oficineiros e monitores. Contudo, a administração municipal em 2013 achou por bem retirar do PME os oficineiros e substituí-los por professores da rede municipal.

De acordo com a coordenadora do PME no município (C.M.B.) a contratação dos professores da rede municipal para o programa, nos anos de 2013 e 2014, aconteceu pelo chamamento por meio de edital. Como já visto, os professores faziam a complementação da carga horária de trabalho, o chamado aditamento.

No ano de implantação do programa no município, os professores que optavam por atuar no PME podiam assumir até 10 horas de atividades, complementando assim sua jornada de trabalho. Com a mudança de configuração do programa, em 2013, esses profissionais só poderiam complementar a jornada em até cinco horas. Esta mudança ocorrida é explicada, pois o governo municipal passou a cumprir de fato a lei federal nº 11.738 de 16 de julho de 2008, na a qual estabelece que os professores devem cumprir 2/3 de sua carga horária em atividades dentro da sala de aula e 1/3 fora dela (HTPC, HTPL e HTPI)¹⁸.

No ano seguinte, em 2014, o aditamento dos professores cuja carga horária mínima era de 33 horas¹⁹, ganhou uma hora a mais. Sendo assim, estes professores poderiam complementar a sua carga horária em seis horas.

De acordo com as coordenadoras do PME em âmbito municipal (C.M.B.) e da escola (C.E.), a categoria PIII (professor de Educação Física), cuja carga horária mínima de trabalho semanal era de 24 horas, poderia complementar sua carga horária em mais horas que as categorias PI e PII que também integravam o PME; contudo, essas horas não poderiam ultrapassar às 39 horas permitidas àqueles professores que integravam o PME. Dentre as 39 horas de jornada de trabalho permitida aos professores do PME, incluem-se as horas de trabalho pedagógico.

¹⁸ **HTPC**- Hora de Trabalho Produtivo Coletivo (cumprido dentro da escola).

HTPI- Hora de Trabalho Produtivo Individual (cumprido dentro da escola).

HTPL- Hora de Trabalho Produtivo Livre (cumprido fora da escola).

¹⁹ Como verificado no capítulo III a categoria de **PI (docente que atua na Educação Infantil, em creches, escolas municipais de educação infantil, centros municipais de educação infantil e na educação especial)**, possuía jornada semanal de 33 horas, sendo 22 horas em atividades com alunos e 11 horas de trabalho pedagógico, coletivo, individual ou livre. A categoria **PII (docente que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental Regular e na Educação Especial)**, também possuía a mesma carga horária semanal da categoria PI. Já a categoria **PIII (docente que atua nas séries finais do Ensino Fundamental, Regular ou Supletivo, na Educação Física para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Recreação e na Educação Especial)**, possuía 24 horas semanais, sendo 16 horas em atividades com alunos e 8 horas de trabalho pedagógico, coletivo, individual ou livre. Por fim, a categoria **PIV (docente que atua nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental Supletivo)**, possuía a mesma jornada semanal da categoria PIII (SÃO CARLOS, Art.25, 2006b).

Se houvesse a necessidade de mais professores, a SME realizaria processo seletivo para a contratação dos professores temporários (contrato por tempo determinado). Após terem sido aprovados, os professores temporários se dirigiam a SME, onde o contrato era estabelecido. Na escola, os professores admitidos para o PME eram em número pequeno, representando 0,02 % de seu corpo docente.

No ano de 2013, segundo a coordenadora do PME na escola (C.E. 2013), o processo de contratação dos professores efetivos para atuarem no programa foi realizado por atribuição de pontos na própria unidade escolar. A atribuição de pontos correspondia à distribuição de pontos, conforme as outras graduações que os professores possuíam, como magistério, as capacitações, desde cursos de curta duração (30h, 60h, 90h) a cursos de especialização, mestrado e doutorado, assim como o tempo de serviço na prefeitura. Os valores atribuídos eram distintos para cada diploma ou certificado e tempo de prefeitura. Os interessados preencheram uma ficha de inscrição e aqueles que possuíam mais pontuação foram admitidos no programa.

A professora que atuou no PME na outra escola, também pioneira na implantação do programa (P.A.), afirmou que, para ser contratada, apenas entrou em contato com a SME e que essa contratação foi pouco divulgada na escola dela:

Eu liguei lá, na Secretaria Municipal de Educação porque quem me avisou que estava ocorrendo essas contratações aleatórias, digamos assim, foi uma amiga que tinha sido contratada para trabalhar no programa, aí ela falou: - Então você não viu? Não, na minha escola não tinha nada, ninguém me falou nada. Só depois que vi que tinha um papel em cima da mesa [da sala dos professores] que eu tinha que ter tomado ciência, e eu liguei brava: Como vocês fazem isso, dessa forma?! [se referindo a SME]. Aí a pessoa que me atendeu falou: - Olha, eu tenho a vaga disso e daquilo, informática e dança, qual que você quer? Aí eu falei que preferia informática, porque tenho mais afinidade com informática, gosto mais e tudo mais. (P.A. 2014).

Por meio das falas, compreendemos que a contratação dos professores no primeiro ano da nova configuração do programa foi confusa e pouco divulgada e sem critérios claros.

No ano de 2014, a professora do PME que ministrava oficina de Matemática na escola, nos relata como aconteceu a sua contratação:

No final do ano [2013] recebemos na escola o edital do Mais Educação para fazer a inscrição. Aí eu fiz a inscrição em primeira mão, pensando no aditamento (...) você faz a inscrição de acordo com a sua formação. Aí, por exemplo, eu fiz na de Matemática porque tenho licenciatura em Matemática. Quem tem Pedagogia pode fazer no letramento, na Matemática... Depois se você tem cursos, eu tinha um curso de contação de histórias, então eu poderia fazer a inscrição na oficina de teatro. Com curso de 30 horas(...) 60 horas você pode fazer a inscrição nas oficinas [oficinas culturais]. Aí, você passa por um processo de seleção que conta os dias trabalhados na prefeitura[ou seja, a seleção é em horário de trabalho e contabilizada como tal]. Aí, saiu uma classificação no final do ano e nós vamos para uma atribuição. Lá na

atribuição tem as escolas que você pode escolher, os horários e as oficinas que você está habilitada de acordo com a sua inscrição (P.B. 2014).

Aparentemente, em 2014 os critérios de contratação dos professores foram mais claros, pois foi considerada a formação e realizado processo seletivo.

A coordenadora do PME na escola (C.E. 2013) nos relatou os problemas com a contratação dos professores da rede:

(...) como dentro da prefeitura não temos uma formação específica para algumas disciplinas, por exemplo, a disciplina de Coral não tinha professor habilitado para isso, com curso habilitado para dar essa aula de Coral, então, muitas vezes ficamos sem professor. No semestre passado tinha dança, tinha aula de flauta e aí também não tinha professor capacitado para dar essas aulas para as crianças, enquanto um monitor conseguiria, porque era uma pessoa que não tinha formação, não era concursado, mas tinha formação em escolinha de música, já dava aula nessas escolas da cidade. Agora, não é mais possível isso, nós temos que nos adequar com o que tem na rede e às vezes fica difícil escolher atividades que as crianças gostem e que tenha professor na rede. Nós temos que pensar nas duas coisas (C.E. 2013).

É importante destacar na fala da C.E a visão disciplinar em relação às atividades do PME: em sua fala, não há distinção entre disciplina e oficina. Também destacamos no depoimento acima o reconhecimento das limitações trazidas pela opção em contratar-se exclusivamente profissionais do magistério: a ausência de formação adequada e a consequente impossibilidade de o PME assegurar oferta de atividades em todos os macrocampos.

A coordenadora municipal do PME (C.M.B.), por sua vez, acreditava na importância de priorizar os professores da rede municipal na efetivação das oficinas:

Porque nós nunca tivemos a oportunidade de professor do ensino fundamental, de dobrar, conseguir algumas horas a mais na prefeitura. Então, oferecendo o PME, ele pode fazer isso: aumentar a carga horária para ganhar mais (C.M.B. 2013).

Para C.M.B. a contratação dos professores foi relevante, pois são profissionais qualificados, com a devida formação em nível superior:

Eu acho que o professor é capacitado para isso, aliás, ele estudou, ele é qualificado para isso. Então, nós oferecemos essas aulas, por segurança, porque sabemos que é um profissional que está fazendo isso. Eu praticamente nem trabalhei com oficineiro, não sei a qualificação que eles tinham, mas eu posso falar pelos professores, porque nós trabalhamos com pessoas graduadas, pessoas que fazem pós. Então, nós temos certeza absoluta que eles têm qualificação para trabalhar com as crianças (C.M.B. 2013).

Em entrevista a ex-coordenadora do PME em âmbito municipal (C.M.A.) discorda dessa afirmação, relatando a dificuldade com o trabalho dos professores na implantação do PME no município:

(...) Mas o que eu acho complicado é o que eu disse, por exemplo, que foi muito difícil para professores. Acredito que a formação didática não garante que a tática seja uma tática de qualidade (...). Nós temos professores muito bons, e professores

que nós também não gostamos. Sofremos muito com isso (...) tinham pessoas da ONG que não tinham a formação acadêmica e que se deram muito bem, e professores que tinham formação e que nós achávamos que iriam se dar muito bem, mas que não tinham perfil para trabalhar com isso (C.M.A. 2014).

A coordenadora do PME na escola (C.E.) relata também o problema da contratação dos professores da rede, tendo em vista a ausência do perfil para se trabalhar nesse tipo de programa e, quando existia a presença dosicineiros, a escola ter a liberdade de escolher se queria ou não manter esse profissional:

Outro ponto importante é que como os professores do PME são escolhidos por atribuição, nós não podemos escolher, já osicineiros nós podíamos, então isso facilitava. Não dá para trabalhar, pelo menos aqui nessa escola, se você não tem um perfil de afetividade com as crianças, se você não gosta de conversar, de dar aquela atenção. Aquele professor tradicional que vai querer dar a sua aula e ir embora, não funciona aqui. E quando eraicineiro, nós conseguíamos selecionar, ele ficava seis meses, se não desse certo nós trocávamos por outro que tinha um pouco mais de perfil. Então, essa questão do perfil é muito importante, não tem como escolher quando é professor da rede (C.E. 2013).

A coordenadora do PME na escola, ao afirmar que a escolha dosicineiros era uma possibilidade de participação da equipe escolar nas decisões acerca do programa, parece indicar a prática atual de atribuições. Ao replicar a forma típica às redes no que se refere a aulas, limita as possibilidades de organização das atividades na escola. Verificamos, em nossas observações, que de fato isso é uma problemática: o poder da tomada de decisão está centralizado na SME, contradizendo a orientação legal do PME, segundo a qual, nas unidades, deve-se promover debates, tomadas de decisões e transparência nas informações.

As mudanças na contratação limitaram a capacidade de a escola decidir, mas, por outro lado, também eliminaram o trabalho voluntário dosicineiros ressarcidos com uma ajuda de custo.

A C.M.B. (2013) acreditava também que a contratação dosicineiros habilitados não compensaria financeiramente aos agentes, citando como exemplo os professores de Artes Marciais das academias, que têm que se ausentar de suas aulas para irem ministrar oficinas nas unidades escolares situadas em bairros distantes e vulneráveis:

E outra coisa que pega é o dinheiro para pagar osicineiros, é muito pouco e ninguém vai se disponibilizar de sair da academia e ir para a escola. É uma responsabilidade. O mínimo que ele vai lá ensinar é uma responsabilidade muito grande, porque ele vai ensinar um golpe de Judô, o menino cá de mau jeito e dá uma torção, aí vem à mãe, a família reclamar que se machucou ali. Então, é muita responsabilidade, não vale a pena (C.M.B. 2013).

O trabalho voluntário dos principais responsáveis pela consecução do PME, de fato, configura-se como uma questão polêmica. Ana Cavaliere (2010), ao citar Cabezudo (2004),

afirma que o trabalho voluntário começa a ganhar evidência por meio de redes de relação ou “teias de conhecimento”, conceito que chegou ao Brasil no final do século XX, influenciado pelo movimento das “Cidades Educadoras”. Entram em cena programas e parcerias administradas por organizações não governamentais que defendiam o papel ativo da sociedade civil em substituição ou complementação às ações do governo. Da mesma forma, estimula-se a participação de cidadãos e associações atrelada a convênios com empresas e outros tipos de agentes financiadores, de dentro ou fora do Estado. E, por fim, a demanda pela participação das comunidades na vida das escolas públicas e o incentivo ao trabalho voluntário.

Não se pode deixar de destacar que, no contexto da reforma do aparelho de Estado brasileiro, nos anos de 1990, houve o estímulo a entrada da sociedade civil em ações das políticas sociais, responsabilizando-se por iniciativas antes atribuídas ao Estado.

Cavaliere (2010) afirma ainda que houve a propagação de que as mudanças sociais poderiam advir da boa vontade e dedicação dos indivíduos, sendo todos igualmente responsáveis pelas iniquidades sociais. Para a autora, num sistema frágil institucional e materialmente, as alternativas de ampliação do tempo socioeducativo, que não tem como centro a instituição escolar, pode ocasionar a fragmentação e a perda de direção, e com isso, aprofundar mais a precarização das práticas educativas.

A diretora da escola também relatou a dificuldade em encontrar professores na rede com os devidos conhecimentos, além da questão das faltas (ausência) dos professores que assumiam as oficinas:

O que nós temos dificuldade é trazer pessoal para trabalhar no programa. O ano passado (2012) nós trabalhávamos com oficineiros, né!? Eles vinham de fora, era um contrato separado, era uma frequência positiva. Os oficineiros tinham uma formação específica naquela determinada área, então, as coisas eram mais refinadas. Hoje, nós trabalhamos com professores da rede, professores que tenham habilidade em alguma área, num macrocampo. Mas, nem sempre essa habilidade dá desempenho, então aí, nós estamos encontrando bastante dificuldade. Como também em relação à frequência, nós estamos tendo problemas de falta, porque ele [professor] já é professor da rede e é aditado, tem o cansaço, toda essa questão (D.A. 2013).

Se, por um lado, o PME como indutor da complementação da jornada escolar e, conseqüentemente, da carga horária dos professores, requer que esses sujeitos disponham de energia, para além daquela do turno obrigatório, por outro, ao propor uma forma diferenciada de educação, o programa exige dos professores maior preparação pedagógica para ministrarem as oficinas para as quais foram contratados.

As considerações acerca da substituição dosicineiros pelos professores da rede municipal indicam que essa mudança trouxe impasses no que diz respeito à contratação, à capacitação, bem como à aceitação dos professores dentro do PME.

2.3. Coordenação do PME: funções assumidas na escola

O coordenador do PME na escola é designado, nos documentos do MEC, de professor comunitário. Trata-se de um professor efetivo da escola que deve cumprir a carga horária de 40 horas semanais no PME.

A ele cabe o planejamento, a organização e a divulgação do programa. Para tanto, deve promover ações de mobilização, participar das reuniões, formações e eventos realizados pelas secretarias e entidades de apoio, bem como de reuniões do Comitê Local; contribuir no mapeamento da comunidade e na identificação de parceiros locais para o desenvolvimento das ações, em conjunto com os demais participantes do Comitê Local; elaborar e executar o planejamento das atividades no âmbito da escola, apoiado no referencial apresentado pelos documentos norteadores do PME; planejar e realizar com a equipe ações que proporcionem a criação de vínculos da escola com a comunidade e, em especial, com o jovem, tais como feiras, concursos culturais, festivais, gincanas, dentre outros; orientar e auxiliar osicineiros no preenchimento dos formulários e na elaboração do plano de trabalho (BRASIL, 2009b).

Nesse sentido, a função do professor comunitário é apresentada como primordial na efetivação do PME.

Constatamos, na escola, a sobrecarga de atribuições dessa profissional, pois, além das responsabilidades de sua função, era obrigada a substituir os professores que estavam ausentes e assumir oficinas cuja contratação dos professores não havia sido efetivada pela SME.

A coordenadora também verificava a liberação do dinheiro para compra dos materiais necessários para as atividades do PME, fazia o levantamento das necessidades materiais e realizava o ressarcimento dos educadores comunitários. Cuidava ainda da organização das refeições.

As atividades mediadoras como responsabilidade do coordenador do programa não causam estranhamento. Todavia, vê-se replicado o trabalho solitário e pouco coletivo que caracteriza historicamente a gestão em nossas escolas públicas.

Na medida em que a falta de professores virou rotina no programa, a coordenadora ainda se vê com novas atribuições. Alguns docentes simplesmente desistiam, e outros se afastavam por motivos de saúde. Nesse contexto, havia uma ressignificação do trabalho no

PME: a coordenadora do PME deveria assumir as oficinas daqueles professores, porém, devido a suas atribuições na função, ela não conseguia assumir todas, solicitando ajuda da educadora comunitária para permanecer com os estudantes. Isso nos leva a entender a reflexão de Silva e Nóbrega (2013) sobre o perfil “improvisador” do trabalho voluntário, um verdadeiro preenchimento de tempo. Com essa prática não é possível pensar e efetivar a educação integral.

Pesa também o fato de que, se os professores que têm formação pedagógica apresentam grandes dificuldades com as atividades do programa, possivelmente, para este profissional, a dificuldade é maior.

Verificamos que as práticas organizacionais do programa se mostravam enraizadas naquelas tradicionais da escola, visto o grande número de vezes em que os estudantes eram organizados em filas, a utilização de um apito para organizar estas filas e mostrar a eles que deviam obediência, e as punições, se não apresentassem um bom comportamento. Uma concepção da educação como um sujeito que fala e o outro, que está ali para aprender, como aquele que apenas escuta e deve obediência.

2.4. Tempos de permanência das crianças no PME

O tempo de permanência dos estudantes na escola indica discrepâncias entre as orientações oficiais e a prática da escola. No ano 2013, dos 925 estudantes do Ensino Fundamental que estavam matriculados na escola, 120 integravam o PME, 60 no período da manhã e 60 no período da tarde. Realizavam atividades do PME quatro dias na semana, de segunda-feira a quinta-feira. As atividades se constituíam em duas oficinas por período em que o programa funcionava, cuja duração era de uma hora para cada uma. As oficinas da manhã eram iniciadas às 08:45, e da tarde, às 13h.

Enquanto notamos, aproximadamente, três horas de permanência dos estudantes da manhã, os estudantes da tarde permaneciam quatro horas, tendo em vista que estes almoçavam no período em que estavam no programa.

Também no ano de 2013, os estudantes que frequentavam as aulas regulares no período manhã e integravam o PME no período da tarde, chegavam à escola às 7h para o turno regular e iniciavam as atividades no programa às 13h, almoçando somente às 14 horas. Em contrapartida, os estudantes regulares matriculados no período da tarde e inscritos no programa no período da manhã chegavam à escola às 08h45m para iniciarem as atividades no programa e as encerravam às 11h30m, almoçando logo a seguir.

No ano de 2013 e de 2014, os estudantes também tinham um horário específico de frequência à quadra para realizarem jogos com bolas e brincadeiras com corda, cartas, entre outros, enquanto aguardavam o horário de entrada do turno regular (estudantes da manhã) ou o horário de entrada para o PME (estudantes da tarde). A duração dessa atividade era de aproximadamente 30 minutos.

Ao analisarmos, em 2013, o período em que os estudantes realizavam as atividades do turno regular e aquelas do PME, o tempo de permanência na escola ultrapassava oito horas, visto que os estudantes que integravam o programa no período da manhã chegavam à escola 8:45 e saíam às 17:30. Já os estudantes que integravam o programa no período da tarde, às 7h, e deixavam a escola às 16h.

Em 2014, dos 899 estudantes do Ensino Fundamental matriculados na escola, como no ano anterior, 120 integravam o PME, 60 no período da manhã e 60 no período da tarde.

Destacamos que a quantidade de estudantes que integravam o PME nos anos de 2013 e 2014 ultrapassou o limite recomendado pelo MEC, porém grande parte dos estudantes da escola não integrava o programa.

Ainda no ano de 2014, as atividades do PME também eram realizadas quatro dias por semana, de segunda-feira a quinta-feira, contudo, iniciadas mais tarde, às 9:15. As oficinas tinham menor duração, porém em cada período eram realizadas três oficinas com duração de 40 minutos. A nova organização das atividades deve-se à tentativa da coordenadora do PME na escola de deixá-lo mais dinâmico.

No ano de 2014, ainda, houve mudanças com relação ao término das atividades do programa no período da tarde. Se, anteriormente, os estudantes permaneciam no programa até às 16h, devido ao horário de almoço, em 2014 foi retirado este horário e, por isso, os estudantes permaneciam até às 15h.

Com as mudanças ocorridas nos horários da entrada e saída dos estudantes do PME, bem como na duração das oficinas, a ampliação da jornada escolar foi de oito horas, como determinado na implantação do PME no município.

O tempo de ampliação da jornada escolar nos anos de 2013 e 2014 diz respeito à somatória de todas as atividades realizadas no período em que os estudantes estão no turno regular, mais o tempo de espera para o início das atividades do PME e todas as atividades realizadas no programa.

A problemática do tempo de permanência dos estudantes na escola pode ser explicada pelo fato de que os documentos orientadores do PME, em especial, o Decreto 7.083, de 27 de

janeiro de 2010, ao proporem a ampliação dessa jornada em sete horas ou mais, possibilitam interpretações distintas.

Observe-se que, às sextas-feiras, os educandos não tinham atividades no PME, pois era um período destinado às atividades de planejamento. Como a legislação federal indica a ampliação da jornada dos estudantes para, no mínimo, sete horas diárias, nos causa estranhamento a extensão dela apenas em quatro dias letivos e não cinco.

2.5. Os estudantes e a participação no PME

De acordo com a C.E., uma parcela dos estudantes matriculados na escola vivia em habitações com condições precárias, alguns em “barracos”. A coordenadora também relatou que os eles eram filhos de pais dependentes de álcool e drogas.

Ainda segundo a coordenadora, os estudantes eram filhos de pais que trabalhavam e não tinham onde deixá-los. Para esses estudantes a escola era uma oportunidade de realizar todas as refeições, já que isso não era possível em casa. Também, eram estudantes que apresentavam baixo rendimento escolar (C.E. 2013).

Vianna (2005), em levantamento de estudos para analisar as formas de presença das famílias populares na escolarização dos filhos, que conseguem permanecer no sistema escolar até o nível superior, constata que essas famílias não são omissas e indiferentes com relação à escolarização dos filhos, como não raro afirma o senso comum, inclusive presente na academia.

As atitudes apresentadas pelos professores e agentes da educação são explicadas pela ruptura nos modos tradicionais de relação dos professores com os alunos, tendo em vista a “recomposição do público escolar”, isto é, o acesso das camadas sociais, até então excluídas, aos níveis mais altos de escolarização (VIANNA, 2005, p.112).

Vianna (2005, p.112), ao citar o estudo de Charlot (1997), afirma que foi a partir do início dos anos de 1980, em consequência das transformações ocorridas no sistema escolar, que os professores tiveram que se equilibrar entre o reconhecimento do universal, associado ao campo dos valores, da disciplina e do saber, e da heterogeneidade, que condiz com o acesso generalizado das camadas populares e de minorias étnicas ao sistema de ensino.

Nos anos de 2013 e 2014, os estudantes que integravam o PME eram matriculados nos 4º e 5º anos da escola. No ano 2013, dos 925 estudantes matriculados na escola, 120 integravam o PME: 60 no período da manhã e 60 no período da tarde. Em 2014, dos 899

estudantes matriculados na escola, também 120 integravam o PME: 60 no período da manhã e 60 no período da tarde.

Os critérios de escolha dos estudantes estabelecidos pela escola buscavam seguir as orientações dos documentos do MEC para o PME, associados ao contexto local. O levantamento dos estudantes que deveriam participar do PME era realizado pela coordenadora do PME (C.E.): eram priorizados os estudantes dos 4º e 5º anos que haviam sido reprovados. No início do ano letivo, a C.E. dirigia-se às salas do 4º e 5º anos do turno regular e à secretaria/direção para realizar levantamento do número de estudantes que foram reprovados e daqueles que possuíam o PBF. A C.E. relatou-nos que a maioria dos estudantes da escola era contemplada com o PBF; por isso, o que tinha mais peso na escolha era o fator reprovação.

Dessa forma, no ano de 2013, considerada a combinação “reprovação” e ser integrante do Programa Bolsa Família, efetuava-se a seleção. A coordenadora do programa convidava os estudantes “selecionados”. Posteriormente, se houvesse vagas, o convite era estendido aos demais estudantes da escola.

No ano de 2014, pareceu-nos haver um processo de escolha mais aberto, pois, além do convite da coordenadora do PME na escola aos alunos do 4º e 5º, as vagas eram anunciadas no mural da secretaria/diretoria da escola.

De acordo com a C.E. (2014), essa nova forma de escolha dos estudantes no PME possibilitou o acesso daqueles que não poderiam participar antes, pois não se enquadravam nos critérios de seleção estabelecidos pelo MEC e pela escola. Além disso, de acordo com a C.E., a nova forma também possibilitou a maior participação dos pais /responsáveis dos estudantes, pois ficavam mais informados acerca do PME.

Os critérios de escolha dos estudantes demonstram a ideia de elevação do rendimento escolar e possível elevação do IDEB, ideias predominantes na lógica oficial do programa.

2.6. Assembleias e disciplinamento

Ao tratarmos da rotina do PME, verificamos que o disciplinamento era algo constante, a começar pelo horário de entrada dos estudantes. Eles formavam filas ao lado da quadra de esportes. No segundo semestre de 2013, as filas eram formadas por aproximadamente 30 estudantes cada uma, porém a frequência era de aproximadamente 20 estudantes por turma. Já no ano de 2014, eram três filas, devido ao acréscimo de uma oficina no programa, também com 30 estudantes em cada uma e com frequência aproximada de 20 estudantes. As filas eram

divididas conforme o número total de estudantes do programa no período, assim como se procurava afastar uns dos outros, considerados pelos gestores como mais bagunceiros.

A coordenadora do PME na escola (C.E.) organizava as filas com um apito, pedindo seu alinhamento correto. Em relato, a C.E. (2013) afirmou não ser de seu agrado esse tipo de organização, porém, como a escola não possuía muitos funcionários, era a maneira mais fácil de observar os estudantes, para a “própria segurança” deles, “para que não pulem o muro e fujam da escola, ou, para que não fujam para namorar em um canto escondido” (C.E. 2013).

Essa prática de organização de filas com o apito não era uma prática da escola, embora as filas fizessem parte da rotina da instituição. Registramos então que a prática de disciplinamento pelo recurso das filas, tradicional em nossas escolas, não era estranha. Todavia, para os alunos do PME, o rigor parecia ser maior: mesmo em se tratando de um número pequeno de crianças, recorria-se a um apito (tal como no meio militar) para produzir a contenção.

As observações e falas dos estudantes indicam que boa parte deles não demonstrou querer fugir do PME (razão alegada para o controle). Ao contrário, demonstravam satisfação em estar lá, como dizia o estudante E6 (2013): “Eu gosto muito daqui. Quero continuar o ano que vem”.

Após todos estarem corretamente “alinhados” nas filas, realizava-se a contagem desses estudantes pela educadora comunitária. Esta informava o número total de estudantes à merendeira para que providenciasse alimentação a todos. Tanto no segundo semestre de 2013 como em 2014, as educadoras comunitárias eram as mães de estudantes integrantes do PME.

Outro momento no qual havia organização de fila era a entrada nas oficinas.

Após terem se alimentado, os estudantes se organizavam novamente em filas, próximo a quadra de esportes da escola, mesclando-se as turmas de 4º e 5º anos em cada fila, para entrarem nas salas-ambiente utilizadas pelo PME. Saíam pelo pátio da escola e, uma turma de cada vez, deixavam o material na sala reservada apenas para o PME. Uma das turmas permanecia na sala do PME e a outra nas outras salas da biblioteca, na quadra da escola ou no pátio em frente à sala utilizada apenas pelo PME (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

As filas também eram formadas ao término das atividades.

Os estudantes eram organizados em três filas no pátio da escola, e a C.E. perguntava aos responsáveis pelas salas se havia ocorrido problemas de disciplina com algum estudante; caso a resposta fosse sim, a C.E. conversava com ele(s) e, se não melhorasse (m) levava (m) um bilhete de advertência para os pais ou responsáveis (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

As situações apresentadas demonstram que, além das filas, as sanções também eram medidas de controle dos corpos, e que havia a dificuldade de efetivar o PME sem o estigma de uma prática pedagógica tradicional, cujas filas e advertências são elementos primordiais.

Em pesquisa, com base nas narrativas do livro de ocorrência de uma escola pública de séries iniciais do Ensino Fundamental, Ratto (2007, p.509) problematizou a dimensão de vigilância exercida pelo tipo de lógica disciplinar que a impulsiona, articulando-a com certo tipo de tradição pedagógica, ainda fortemente localizável no cotidiano escolar. A autora afirma que a dimensão vigilante “ou o que há de criminoso e de pecaminoso na lógica disciplinar que impulsiona os livros de ocorrência, não está associada a toda e qualquer Pedagogia, mas a um tipo específico de tradição pedagógica”, em que a necessidade de vigilância se faz imprescindível.

Ao citar Fulán (2000), autor que pesquisou escolas secundárias argentinas e mexicanas, Ratto (2007, p.485) aponta que, para se proteger da rigidez das normas disciplinares escolares, os alunos e os docentes buscam refúgios, “esconderijos”, bem como, a construção de uma guarda física e simbólica. Os esconderijos criados pelos estudantes pesquisados eram lugares de encontro no recreio ou nas horas livres, nos quais conversavam, namoravam e fumavam.

Para Ratto (2007, p.486), as estratégias cotidianas de resistência a essa rede de vigilância e ao receio generalizado de punições “formam parte de uma cultura escolar na qual as questões disciplinares são construídas mediante práticas complexas de olhares desde os primeiros anos da escolarização”.

(...) A lógica disciplinar aí presente funciona sobre a premissa de que todos devem ser em alguma medida vigiados, como estratégia garantidora de que os comportamentos esperados e exigidos serão praticados e como ameaça de que os desviantes serão detectados e corrigidos (RATTO, 2007, p.487).

Além disso, a autora defende que a vigilância sobre o corpo infantil, conforme aparece nas narrativas dos livros de ocorrência, demonstra duas grandes necessidades: as relacionadas ao disciplinamento, em geral, e as especialmente relacionadas ao disciplinamento no que se refere às obrigações escolares de proteger a criança enquanto ela está sob sua responsabilidade.

A primeira, respectivamente, diz respeito à antiga tradição pedagógica de estruturar a aprendizagem a partir da imobilidade do corpo infantil, “pelas relações estabelecidas entre o corpo da criança e o tempo, o espaço, as atividades a serem desenvolvidas, etc.”. A segunda, gira em torno da questão corporal com base nas pressões vividas pela escola, “visto que ela

tem obrigações de zelar pela frequência, guarda e proteção das crianças enquanto estas estão sob sua guarda” (RATTO, 2007, p.492).

Em determinadas narrativas, Ratto (2007) evidencia que as fugas dos estudantes pareciam com fugas de presidiários. A autora lembra a provocação de Foucault segundo o qual as escolas apresentam desconcertantes semelhanças com prisões.

Em contraposição às práticas tradicionais, temos a considerar uma perspectiva emancipadora para a função escolar. De acordo com Paro (2010, p. 771), a educação é um meio de formação do indivíduo humano-histórico em seu sentido pleno, contemplando “os valores, as técnicas, a ciência, a arte, o esporte, as crenças, o direito, a filosofia, enfim, tudo aquilo que compõe a cultura produzida historicamente”. Além disso, o autor afirma que o processo pedagógico deve tomar o educando como sujeito, e que deve criar condições para que ele se faça sujeito de seu aprendizado, levando em conta o seu processo de desenvolvimento biopsíquico e social desde o momento em que nasce. Tais reflexões destoam significativamente das práticas de fila e silenciamento. Se se assume o aluno como sujeito, a disciplina é construída por outros processos que não apenas o controle externo.

Destacamos também aqui as assembleias, atividade não prevista nos documentos reguladores do PME, mas regulares na escola. As assembleias constituíam-se em momentos nos quais os estudantes, por meio de reunião, podiam expressar o que estavam sentindo, resolver problemas de convívio com os colegas e os profissionais pertencentes ao programa. Os estudantes do programa se reuniam com a coordenadora do PME na escola e com a professora de oficinas de coral, responsável pela escrita da ata.

As reuniões ocorriam uma vez por semana (quinta-feira), a cada 15 dias. Das 12h às 12: 30 reuniam-se na sala multiuso pertencente à biblioteca os estudantes que integravam o PME na parte da manhã e, das 12: 30 às 13h, os estudantes que integravam o programa na parte da tarde²⁰.

Os principais assuntos tratados eram: reclamações e sugestões dos estudantes, organização de eventos, como semana da criança, apresentações do coral, passeios, comportamento dos estudantes dentro do programa, horário de sua entrada no programa e até mesmo exemplo de funcionamento de assembleia em outra escola.

Os estudantes sentavam-se no chão na sala multiuso. A coordenadora do PME na escola (C.E.) era quem direcionava a assembleia: ao lado dela, sentava-se a professora de

²⁰ Observamos as assembleias durante o ano de 2014. Elas assembleias sempre estiveram presentes na efetivação do PME na escola.

oficinas de coral responsável pela escrita da ata. Esta docente sempre lia a ata da assembleia anterior.

É importante destacar que não havia representação dos estudantes na organização das assembleias.

Em determinada ocasião, os estudantes trataram das filas para entrada no PME, apresentando alternativas para que elas não encostassem mais na grade pertencente à quadra da escola, já que essa grade estava enferrujada e poderia machucá-los. Ao final, ficou decidido que estava proibido encostar-se a grade.

Em outra ocasião, do horário da entrada dos estudantes no programa:

(...). A assembleia é iniciada com o assunto “chegar mais cedo no programa”, bem antes de abrir o portão para as atividades. Um dos estudantes afirma que o outro estava chegando muito cedo ao programa. A C.E. questionou este aluno sobre o motivo para isso estar acontecendo. Ele afirmou que acordava junto com o pai que ia trabalhar às 08h e, por isso, ele o deixava em frente ao portão de entrada. A C.E. então solicitou a outro estudante que morava perto daquele que ao ir para o PME, o chamasse na casa dele para irem juntos, assim chegavam na hora da abertura do portão sem precisarem esperar (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Em outra ocasião a C.E. trouxe um vídeo de exemplo de assembleia em outra escola:

(...) A C.E. projetou um filme sobre a Escola Comunitária em Campinas, no qual era evidenciada a classe média alta se organizando em assembleias. De acordo com a C.E. ela estava mostrando este exemplo não para dizer que eles eram melhores que os estudantes do programa, mas para dar um exemplo bem sucedido de assembleia no qual era possível também ser efetivado dentro do PME (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Percebemos uma grande contradição nas assembleias, pois, embora a intenção fosse dar voz aos estudantes, as discussões estavam direcionadas a questões sobre o melhor funcionamento do PME e não para as necessidades de formação democrática e emancipadora desses sujeitos.

Para Freire (2005), a dialogicidade é a essência da educação e prática da liberdade. O diálogo é sinônimo de ação e reflexão, é o que torna o homem sujeito (pessoa), aquele que se elabora e se constrói no ato educativo, cuja consciência se situa perante o mundo e é militante transformador, e para tanto deve revelar existir reflexivo crítico. No contexto escolar, esse ato acontece na medida em que os estudantes caminham juntos com o docente no enfrentamento do mundo (CALHAU, 2009).

Mizukami (1986), ao tratar da compreensão do “ser sujeito” em Freire, esclarece que o homem só consegue chegar à condição (ser sujeito), por meio da reflexão sobre seu ambiente concreto, isto é, quanto mais ele reflete sobre a realidade, sobre sua própria situação concreta,

mais se torna progressiva e gradualmente consciente, comprometido a intervir na realidade para mudá-la.

2.7. Infraestrutura necessária ao PME: equipamentos e espaços na concepção do programa, e a realidade da escola e seu entorno

Os espaços para a efetivação do PME na escola eram limitados. Nos anos que antecederam a pesquisa, as atividades eram realizadas no entorno da escola, principalmente no Centro da Juventude situado ao lado da unidade. O Centro é um espaço com salas de aula, campo de futebol e piscina. Contudo, as aulas da escola municipal de um dos bairros vizinhos, haviam sido transferidas para o Centro da Juventude, pois a unidade estava sendo reconstruída²¹.

Os estudantes do PME perderam o espaço do Centro da Juventude, razão pela qual as atividades do programa se restringiram ao espaço da escola, que se resumia a três salas de aula, quadra poliesportiva, refeitório e pátio.

Até o encerramento das nossas observações na escola, um desses espaços utilizados para as atividades do PME era a Sala Ambiente, que contava com pia, forno e mesas grandes e tinha capacidade para acolher aproximadamente 30 estudantes do total dos 120 matriculados. Havia três portas: uma que dava acesso às outras salas da escola, as outras duas à área externa; eram estas últimas que, na maioria das vezes, os estudantes usavam para entrar e sair. Os quatro cantos da sala possuíam armários. Em um desses cantos, havia um armário maior, todo aberto, com várias divisórias onde eram guardados os materiais utilizados nas oficinas do PME (kits); em outro armário eram guardados com cadeado os jogos. Na frente da sala, havia uma lousa móvel, apoiada num cavalete. Além dessa lousa, havia outra de cor branca, fixada na frente da sala e um ventilador fixado na parede. A sala era de uso exclusivo das atividades do programa. Originalmente, eram duas salas de aula do turno regular; com a implantação do PME, houve a adaptação das salas que se transformaram em uma sala grande, cedida ao programa.

Também eram utilizadas duas salas pertencentes à biblioteca, emprestadas ao programa. Elas eram localizadas ao lado da biblioteca e comportavam aproximadamente 20 estudantes. Os espaços físicos das salas eram limitados. Apenas uma delas era utilizada pela escola, a sala “Multiúso” (SÃO CARLOS, 2012), denominada assim, pois nela eram realizadas atividades diversas: desde aulas expositivas com vídeo e Data Show, reuniões dos

²¹ Até o encerramento das observações na escola (2014) a EMEB se encontrava fechada temporariamente

alunos do PME (assembleias), bem como ensaios do coral pertencente ao programa. Dentro dessa sala, na parte da frente, havia um armário sobre o qual eram colocados a TV e o vídeo, um Data Show, cadeiras encostadas em um canto da sala, uma lousa branca fixada na parede, um ar condicionado, cujo controle ficava na posse da bibliotecária. A sala era utilizada para as atividades do programa, bem como para as do turno regular.

Na outra sala ficavam os computadores netbooks da escola, que advinham da gestão anterior da prefeitura; eram por volta de 150 computadores : 30 eram utilizados no programa e os outros 120 serviam a todas as turmas da escola. Apesar disso, apenas os estudantes do PME utilizavam os computadores. A coordenadora do programa na escola, quando perguntada sobre o assunto, disse desconhecer os motivos pelos quais os outros estudantes da instituição não usufruíam dos equipamentos. Dentro da sala havia duas grandes mesas com aberturas circulares, para que as fontes dos computadores móveis pudessem ser colocadas. Também, na frente da sala, havia uma grande mesa onde eram colocadas duas caixas que continham as fontes dos computadores. Ao terminarem as atividades, os estudantes as guardavam nessas caixas. Havia ar condicionado na sala, com controles sob a guarda da bibliotecária da escola.

As atividades do PME também ocorriam no refeitório. Havia mesas grandes, banheiros dos estudantes (feminino e masculino), além de uma estante com livros para leitura. Os livros eram destinados aos estudantes que não queriam fazer a refeição junto com os demais colegas. O café e o lanche dos estudantes do PME eram em horários diferentes daqueles do turno regular, porém isso não significava que eram mais diversificados e melhores, apenas que não havia encontro previsto entre os matriculados no PME e os que estavam em aulas no horário regular. Os lanches se resumiam a leite ou suco e bolacha água e sal.

Os materiais disponíveis para o PME eram: computadores móveis, data show, televisão, DVD, rádio, camisetas da rede municipal com o emblema “+ Educação”(nem todos os estudantes as utilizavam); roupas para as oficinas de Karatê, que estavam inutilizadas, pois os estudantes não tinham mais essas oficinas: bambolê; bola de basquete, bola de futebol, pipas, lápis de escrever, lápis de colorir, folhas sulfites, apontadores, cola, tesoura, régua, material-dourado, ábaco, compasso, transferidor, jogos de tabuleiro, jogos de memória, dominó, jogos com carta, cubo mágico, “kit beleza” contendo algodão, acetona, esmalte, adesivo de unha e creme hidratante. O gasto dos recursos do programa com tal equipamento pareceu destoar dos propósitos dele.

A utilização dos espaços no PME na escola não atende plenamente as orientações nacionais para o PME, pois todas elas indicam a necessidade da utilização de espaços para além daqueles da escola. A escola não é a única responsável pela educação integral dos estudantes, deve elaborar e integrar um projeto que articule escola e uma rede para além dela, constituindo a chamada “comunidade de aprendizagem”. (BRASIL, 2009c)

A comunidade de aprendizagem está associada ao movimento Cidades Educadoras. Cabezudo (2004, p.12) aponta que as Cidades Educadoras priorizam o investimento cultural e a formação permanente de sua população, assumindo, além de suas funções tradicionais, “a intencionalidade e a responsabilidade na formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes: crianças, jovens, adolescentes, adultos e idosos”.

Sendo assim, o objetivo do movimento é: “Formar cidadãos conhecedores de seus direitos e obrigações com respeito à sociedade e que, a partir do conhecimento e da identificação com a própria cidade, empreendam uma ação participativa e transformadora desta” (CABEZUDO, 2004, p. 13).

Embora haja a necessidade de utilização de espaços para além da escola, o contexto pesquisado mostrou que isso não era possível devido à falta de espaço do entorno, como já mencionado.

Além das limitações objetivas, preocupações com a segurança das crianças também limitavam as propostas de atividades externas ao espaço escolar. Uma das tentativas da coordenadora do PME (C.E.) de utilizar o espaço do entorno foi com o momento em que as crianças se dirigiram ao terreno ao lado para soltarem pipa. Na ocasião, segundo a gestora, as crianças foram ameaçadas por usuários de drogas que ali estavam.

Limitações objetivas e receios de convívio fora da escola funcionaram como condicionantes fundamentais para que não se concretizasse a ideia do projeto para além dos muros escolares.

2.8. Planejamento das atividades do PME: tentativas de integração e prática de isolamento

As atividades do PME, durante o período de realização da pesquisa, aconteciam sem integração com as atividades regulares da unidade.

No segundo semestre de 2013, o planejamento era realizado uma vez na semana, às sextas-feiras. Já no ano de 2014, devido a reclamações²² de professores, foi modificado para uma vez ao mês, também às sextas-feiras.

Nos planejamentos, as principais questões tratadas eram: conteúdos que os professores deveriam trabalhar nas oficinas, sugestões para o programa, comportamento dos estudantes no programa, organização de atividades para datas especiais, como dia das crianças, apresentações do coral.

O planejamento acontecia na sala do PME, em dois períodos: manhã e tarde. No período da manhã, era realizado com os professores responsáveis pelas oficinas daquele período, e à tarde com os professores responsáveis pelas oficinas desse período.

Em determinada ocasião, a coordenadora do programa na escola iniciou o planejamento com uma reflexão acerca de que a correria do cotidiano não poderia resultar no distanciamento entre pais/responsáveis e seus filhos. Também foi consenso que o PME, na escola, era algo isolado e que era preciso fazer algo a respeito. A coordenadora esclareceu que não tinha muito apoio das gestoras da escola, e que tudo de ruim que acontecia na hora do recreio dos estudantes acabava sendo atribuído aos matriculados no PME. (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Os professores observaram a dificuldade de escrita dos estudantes, e quanto a integração do PME com o turno regular seria importante, no sentido de pensarem em atividades voltadas para auxiliarem os docentes do turno regular.

O relato citado acima aponta mais uma vez para o isolamento do programa em relação ao restante das atividades escolares.

Na medida em que os professores do programa buscavam uma solução para promover a integração entre PME e o turno regular, percebemos que o faziam com a perspectiva de o programa atuar como reforço escolar.

Em relato, a C.E. (2014) afirmou que esse tipo de atividade era muito importante para divulgar o programa no turno regular e acabar com certos preconceitos.

No segundo semestre de 2014, notamos que houve uma mobilização maior da C.E. e dos professores do PME na tentativa de uma maior articulação com o turno regular. A C.E. dirigia-se às salas do turno regular para fazer o seguinte convite aos estudantes: “aqueles que fizessem a tarefa dada pelo professor, durante todo o mês, poderiam participar das atividades do dia da beleza ou empinar pipa”.

²² Os professores reclamavam que não tinha necessidade de um planejamento quinzenal e que financeiramente não compensaria para eles; por isso, no ano de 2014, o planejamento passou a ser uma vez no mês.

Os dois momentos eram realizados em cada período em que os estudantes integravam o PME. O “dia da beleza” (relatado anteriormente) correspondia ao momento em que os estudantes podiam fazer atividades como colorir as unhas, arrumar os cabelos, passar creme nas mãos, no rosto, etc. O empinar pipa correspondia ao momento em que os estudantes se dirigiam ao terreno ao lado da escola para brincarem com pipas. O material utilizado nas atividades pertencia aos Kits do PME, comprados pela coordenadora do programa na escola, para as oficinas. No caso das pipas, a coordenadora permitia que os estudantes trouxessem de casa suas pipas.

Os estudantes de um dos quintos anos da escola, do turno regular, que realizaram as tarefas de casa do mês, conforme o combinado, foram para a sala do PME (aqueles que não terminaram ficaram na sala regular para terminar as tarefas que não haviam realizado).

As meninas permaneceram na sala do PME com a professora de uma das oficinas do dia e a educadora comunitária. Ali pintaram as unhas e arrumaram os cabelos. Já os meninos que estavam no horário do programa e os que estavam em horário do turno regular se dirigiram, com dois professores responsáveis por duas oficinas do respectivo dia, ao campo de futebol próximo à escola para empinarem pipas. Algumas pipas eram compradas com a verba do programa e outras eram dos próprios estudantes.

A situação sugere questionamentos, entre eles a importância em se buscar integração das atividades na prática. Todavia, a prática selecionada não apresenta objetivos claros e coerentes ao proposto pelo PME.

Outra tentativa de integração ocorreu na situação em que os estudantes do PME ensinaram a uma sala do quinto ano, o jogo Mancala. Os estudantes do programa se dirigiram para a sala do quinto ano que ficava próxima à diretoria. Os estudantes do turno regular se organizaram em duplas, as quais eles mesmos escolhiam, para jogarem o Mancala e os do PME, também em duplas, para auxiliarem aqueles com as regras do jogo. Os estudantes do turno regular mostraram interesse na atividade e os do programa se mostraram muito prestativos. Esse tipo de atividade se repetiu posteriormente.

As oficinas de Coral, em determinadas ocasiões, produziam apresentações das turmas vinculadas ao programa para os alunos em turno regular, como verificado anteriormente.

Em relato, a C.E. indicou que esse tipo de integração com o turno regular auxiliava na divulgação do programa e na motivação dos estudantes do turno regular a realizarem as tarefas de casa solicitadas pelo professor da sala.

A abordagem dos documentos do MEC demonstra a importância da integração entre os turnos e alerta para o fato de que, se houver a divisão de turnos, corre-se o risco da diferenciação explícita entre os conhecimentos formais, aqueles produzidos em sala de aula, “com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, em contraposição a um tempo não instituído, sem compromissos educativos, ou seja, mais voltado à ocupação do que à educação” (BRASIL, 2009c, p.36).

A integração entre o PME é primordial, mas, como verificado, não algo simples; é verdadeiro desafio que a equipe na escola procura enfrentar cotidianamente. Se não há uma aproximação mais “orgânica”, não deixa de ser notório o esforço em dar visibilidade às atividades.

Os tempos das atividades do PME mostravam o seu isolamento, pois eles não sincronizavam com os tempos do turno regular, isto é, a rotina do programa era organizada de maneira que estudantes do programa não entrassem em contato com os que estavam na obrigatoriedade do turno regular. Essa delimitação era verificada no horário das refeições e no desenvolvimento das atividades.

Os professores que ministravam as atividades no PME e não eram professores da escola (a maioria deles), não conheciam a rotina da unidade, não mantinham contato com os demais professores do turno regular, bem como não conheciam o Projeto Político Pedagógico da Escola²³, o que dificultava ainda mais a integração entre as atividades do PME e as do turno regular.

Reforça a ideia do isolamento do PME o fato de, durante toda a pesquisa, não termos verificado as presenças da diretora e coordenadora pedagógica da escola nas atividades do programa. Caso fosse necessário, a coordenadora do programa na escola deveria se dirigir à secretaria, que também funcionava como diretoria, para solicitar a ajuda às gestoras.

As orientações legais do programa ressaltam a importância do diretor da escola, pois ele deve “incentivar a participação, o compartilhamento de decisões e de informações com professores, funcionários, estudantes e suas famílias”, também deve promover debates acerca da educação integral nas reuniões pedagógicas, de planejamento, de estudo, nos Conselhos de Classe e nas atividades com a comunidade escolar (BRASIL, 2013a, p.17). Não se verificou tal envolvimento na unidade pesquisada.

Embora se compreendam os limites de generalizações a partir de resultados do trabalho de campo, consideramos relevante o fato de o PME não demonstrar potencial para

²³ Informações obtidas por meio das entrevistas.

alteração de práticas fragmentadas. Consideramos ainda que os documentos ressaltam uma possibilidade de atuação do gestor escolar bastante distanciada da tradicional e da gestão centralizadora (PARO, 2010)

Verificamos que o isolamento do programa pode estar associado à discriminação por parte da comunidade escolar. Presenciamos duas situações que nos chamaram atenção. Ambas diziam respeito a restrições da comunidade escolar aos estudantes que integravam o PME.

A primeira situação refere-se a um estudante do programa que foi repreendido por uma funcionária da escola, pois não estava vestido com a camiseta adequada. Na segunda situação observada, dois estudantes em atividade do PME foram acusados de ter provocado briga com outro estudante do turno regular. Os estudantes do PME foram conduzidos à direção, embora negassem a acusação e a coordenadora do PME na escola (C.E.) também não acreditasse que eles haviam provocado briga. Após conversar com a diretora, os dois retornaram às atividades do PME, sem maiores punições.

De acordo com a C.E., era muito comum os funcionários da escola avaliarem negativamente as condutas dos estudantes do PME.

2.9. Macrocampos: entre a diversidade e o reforço escolar

A substituição dosicineiros por professores resultou na problemática da falta de profissionais que apresentassem conhecimentos específicos para atuarem em atividades de macrocampos relacionados à Arte, Cultura e Língua Estrangeira.

A alternativa encontrada pelas gestoras na unidade foi a redução das atividades pertencentes aos macrocampos do PME. Em 2013, o programa passou a se organizar com duas atividades por período. No ano anterior, eram três oficinas. Cabe lembrar que, em 2014, voltou-se a praticar três oficinas.

Segundo a coordenadora do PME na escola (C.E.), em 2013 houve a necessidade de fazer uma adaptação nos macrocampos escolhidos:

Essa última mudança que nós fizemos nos macrocampos foi justamente tentando adequar os espaços que nós temos, que são poucos, aos professores que tem na rede e aos interesses das crianças. Mas perto do que eles tinham, que eram três atividades por dia [período], como natação, esportes,...eles faziam duas aulas de recreação, tinha aula de dança, de Karatê, de flauta, de musicalização. Então, eles reclamam que ficou um pouco chato agora, porque diminui e ficaram aquelas disciplinas que tem que fazer dentro da sala, porque não temos espaço para fora (C.E, 2013).

Em 2014, acrescentou-se uma atividade para cada período em que o PME era efetivado. Apesar da coordenadora do PME na escola entender a dificuldade de contratação

de professores para o programa , ela resolveu fazer a tentativa no intuito de deixá-lo mais dinâmico para os estudantes, já que entendia que passar uma hora em oficinas era exaustivo para eles.

De acordo com a coordenadora do PME na escola (C.E.), a escolha dos macrocampos era realizada no Conselho de Escola no primeiro semestre do ano, e comunicada à SME. Seguindo as orientações legais do PME, é obrigatória a escolha de pelo menos uma atividade do macrocampo Acompanhamento Pedagógico (Português, Matemática, Ciências, Língua Estrangeira, História, etc.).

Embora o número de atividades fosse diferente de um ano para outro, elas pertenciam aos mesmos macrocampos Cultura, Artes e Educação Patrimonial. Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica. Cultura, Artes e Educação Patrimonial. Acompanhamento Pedagógico (PLANO DE ATENDIMENTO GERAL CONSOLIDADO DO PME, SME, 2013).

No decorrer de nossas observações, verificamos que os professores responsáveis pelas atividades procuravam organizar-se de forma a superar as limitações físicas da escola e suas próprias limitações pedagógicas. Os espaços das atividades eram reduzidos a salas de aula e aos ambientes da escola que eram compartilhados pelos demais alunos.

A falta de conhecimento acerca do que e como ministrar as atividades tendia a levar os professores a práticas voltadas ao reforço do currículo formal. Ainda, em especial nas atividades do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, as práticas de organização das atividades eram pouco diferentes daquelas observadas no turno regular.

No ano de 2014, ao entrar para o PME, a professora que ministrava a oficina Tecnologias Educacionais: Cultura e Paz na Escola, pertencente ao macrocampo Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica, sentiu dificuldade em conseguir entender a lógica da oficina da qual era responsável. As oficinas, inicialmente, não possuíam objetivos condizentes com a concepção de educação do programa: a professora apenas trabalhava com jogos nos computadores móveis²⁴. Posteriormente, a coordenadora do PME na escola indicou as atividades que deveriam ser trabalhadas naquele macrocampo.

Oposto ao que vimos na escola, o discurso legal, ao apresentar a concepção de educação, defende a formação da integralidade do sujeito em suas dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural e política. Os documentos preconizam ainda a busca da autonomia crítica, a transmissão de saberes voltados para a vida sem a distinção hierárquica entre os

²⁴ Computadores comprados pela prefeitura e destinados para o uso da escola.

conhecimentos formais e aqueles construídos pelas pessoas em suas atividades práticas. Além disso, o espaço da escola não deve ser o único meio de propagação dessa formação (DECRETO nº 7.083/2010; BRASIL, 2009a, BRASIL, 2009c, BRASIL, 2013b).

As observações realizadas na unidade, conforme detalharemos mais adiante, levam a considerar as dificuldades na apropriação das diretrizes pedagógicas indicadas pelo programa. As condições objetivas, como a falta de espaço, funcionam como limitadores relevantes, por sua vez, na consecução dos propósitos de integração do PME no entorno escolar.

Concordamos com Cavaliere (2010) quando a autora afirma que o conceito educação integral nas escolas contemporâneas não é claro, e que é necessária a busca de limites e possibilidades da instituição escolar.

2.10. As atividades dos macrocampos

Ao tratarmos das oficinas dentro do PME, temos que esclarecer que esta denominação no município é assumida como sinônimo de atividade em seu sentido literal, isto é, ação: capacidade ou tendência para agir, para se movimentar ou realizar alguma coisa (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2015).

As oficinas na escola acordavam com as orientações do MEC. Pelo menos uma estava relacionada ao macrocampo Acompanhamento Pedagógico, e as demais aos outros macrocampos ligados à arte, tecnologia, meio ambiente e esporte.

As oficinas descritas dizem respeito àquelas selecionadas com base nas atividades que evidenciaram a dificuldade da implantação do PME dentro da escola e como os sujeitos envolvidos lidavam com elas.

Nossas observações ocorreram durante o período de um ano, segundo semestre de 2013 a segundo semestre de 2014, totalizando 103 horas.

No segundo semestre de 2013, optamos pelas oficinas de Tecnologias Educacionais: Cultura e Paz na Escola, de Ciências, de Inglês de Matemática.

Às segundas-feiras à tarde, ocorriam as oficinas de Tecnologias Educacionais: Cultura e Paz na Escola e as oficinas de Ciências.

A professora que estava à frente da oficina Tecnologias Educacionais: Cultura e Paz na Escola não integrava o corpo docente da instituição. Era graduada em Ciências Sociais e Pedagogia, professora da rede estadual e também da rede municipal. As oficinas eram realizadas na sala - emprestada pela biblioteca- onde estavam localizados os computadores netbooks da escola.

A temática da oficina voltava-se para a formação de valores humanos, como amizade, amor, compaixão, cooperação, tolerância, ética, etc. Também, ao trabalho voltado para o entendimento de regras de bom convívio, como se portar na escola, com os amigos e professores.

No que diz respeito às oficinas de Ciências, a professora responsável era graduada em Pedagogia e integrava o corpo docente da escola. As oficinas ocorriam na sala de uso exclusivo do PME. O trabalho da professora voltou-se para doenças que estavam associadas à higiene, como verminoses, além do trabalho com a coleta e armazenamento do lixo coletivo.

Ainda no segundo semestre de 2013, às quartas-feiras pela manhã, ocorriam às oficinas de Inglês e de Matemática.

A intenção era observar as oficinas de Inglês, mas não foi possível, tendo em vista que o PME na escola enfrentava a ausência de professor para essa atividade. A professora responsável havia se afastado por motivo de saúde e apresentava à SME atestados periódicos, sem definir se voltaria ao PME, razão pela qual a SME não destinava à escola outro professor. Apesar de tal circunstância, não optamos por substituir a oficina, na medida em que a coordenadora do PME na escola (C.E.) foi solicitada para permanecer no lugar da professora de Inglês, entende-se uma ressignificação do trabalho no PME, que coloca em jogo também o trabalho voluntário.

No que se refere às oficinas de Matemática, a responsável atuava também como professora do período regular na escola. Era graduada em Ciências Exatas e Pedagogia. Essas oficinas aconteciam na sala de uso exclusivo do PME. O trabalho estava voltado para conteúdos do turno regular por meio de jogos e materiais didáticos.

No ano de 2014, também optamos pelas oficinas de Tecnologias Educacionais: Cultura e Paz na Escola, de Matemática e de Inglês, além das oficinas de Coral e Esporte na Escola.

Às segundas-feiras pela manhã, observamos as oficinas de Tecnologias Educacionais: Cultura e Paz na Escola, de Matemática e de Inglês.

A professora responsável pelas oficinas de Tecnologias Educacionais: Cultura e Paz na Escola era graduada em pedagogia e atuava na rede municipal. Como no ano anterior, as atividades eram realizadas na sala dos computadores netbooks e estavam baseadas na transmissão de valores humanos, com textos e debates.

Quanto às oficinas de Matemática, a professora responsável era graduada em Matemática e Pedagogia, atuava na rede municipal. As atividades eram realizadas na sala de

uso exclusivo PME. A professora também buscava trabalhar conteúdos do turno regular por meio de jogos lúdicos.

Já as oficinas de inglês eram ministradas por professora graduada em Pedagogia, na sala multiúso, emprestada pela biblioteca. As oficinas pouco se diferenciavam das aulas de um currículo formal, embora Língua Estrangeira não fizesse parte dele. Destacavam-se atividades de cópia na lousa e em folhas levadas pela professora.

Às quintas-feiras pela manhã, observamos as oficinas de Coral, de Ciências e Esporte na Escola.

A professora de oficinas de Coral lecionava na escola. Era graduada em Educação Física. As oficinas aconteciam na sala multiúso da escola. Eram oficinas voltadas para músicas populares brasileiras e, por vezes, da religião evangélica, embora o caráter laico da escola. As crianças possuíam um coral que representava a escola. Realizavam apresentações nas salas do turno regular e em eventos da rede municipal como cantatas de final de ano.

As oficinas de Ciências eram ministradas pela professora que lecionou Matemática no ano anterior. Aconteciam na sala de uso exclusivo do PME. Aqui, também enfrentamos a falta de professor, já que a professora foi obrigada a se ausentar por motivos de saúde. Por isso, a coordenadora do PME na escola (E.C.) realizou uma nova organização das três turmas, sendo reduzidas a duas, que ficavam sob responsabilidade dos demais professores do período.

Por fim, as oficinas de Esporte na Escola eram ministradas pelo professor graduado em Educação Física. O professor era contratado pela rede por tempo determinado. As oficinas eram realizadas no espaço do pátio, em frente à sala de uso exclusivo do PME, e, quando era possível, na quadra poliesportiva da escola. As atividades pouco se diferenciavam de uma aula padrão de Educação Física, com jogos de queima, circuito com bambolês, futebol, entre outros.

Destacamos que em de 2014, durante a segunda semana de março, realizamos observações todos os dias em que o PME era efetivado, nos períodos da manhã e da tarde. No intuito de conhecer as oficinas que não estavam previstas para serem observadas. Porém, apresentaremos parte dessas observações obedecendo aos critérios de seleção adotados.

Lembramos aqui que o motivo pelo qual as demais observações das oficinas do ano de 2014 acontecerem apenas no período da manhã se deu pela indisponibilidade de tempo da pesquisadora, visto que ela passou a lecionar na rede municipal, no período da tarde.

Também observamos reuniões de planejamento dos professores do PME, cuja duração era de duas horas. E assembleias (reuniões dos estudantes) cuja duração era de 30 minutos, como relatado anteriormente.

A seguir detalharemos as oficinas.

2.11. A organização das atividades do PME na escola

A organização das atividades do PME dependia muito das soluções encontradas para as ausências docentes, conforme o que ocorreu com a professora da oficina de Ciências, que teve que se afastar da escola por motivo de doença, pois havia engravidado e sua gravidez era de risco. A substituição dela por outro professor não ocorreu. Segundo a coordenadora do programa na escola (C.E.), esse processo era muito demorado; por isso, houve a alternância entre a C.E. e a Educadora Comunitária do período da tarde, mesmo período da oficina de Ciências, e a C.E. no lugar da professora. As atividades realizadas se resumiam a jogos de tabuleiro, jogos de Memória, Cubo Mágico, entre outros, ou jogos nos computadores. Observe-se que a educadora comunitária atuava voluntariamente.

Essa situação nos mostra que o coordenador do PME na escola e o educador comunitário passam a assumir funções que não estão previstas nas orientações do MEC.

No que tange ao trabalho voluntário, para Bonfim (2010, p.88), dentre os fatores constitutivos desta cultura, estão a “naturalização dos processos sociais, a responsabilização dos indivíduos pelos problemas sociais e a ênfase dada à necessidade de uma reforma moral como condição para realização de mudanças sociais”. Para a autora o problema do voluntariado está no viés político que ele assume, principalmente o da funcionalidade do capital. Além disso, são criadas novas situações: uma delas é a “convivência entre profissionais contratados e profissionais voluntários desenvolvendo a mesma função é uma delas” (p. 102).

Silva e Nóbrega (2013) em pesquisa no contexto do município de Caruaru, no agreste de Pernambuco, refletem se as experiências de educação integral ou em jornada integral estão garantindo a formação continuada e as condições de trabalho docente. As autoras afirmam que há precarização da profissão e do trabalho docente, especialmente quando se submetem educadores ao desenvolvimento de diversas atividades sem proporcionar-lhes segurança e certeza em suas ações. Nesse sentido, assume-se o caráter “improvisador”, ou seja, a todo custo é necessário preencher o tempo daqueles que não têm acesso às diversas formas de

cultura e lazer, sem refletir e planejar as consequências e o cunho educativo, humanizador e emancipatório de suas ações.

As autoras também destacam que há uma compreensão errônea de que qualquer pessoa está apta a desenvolver atividades de cunho pedagógico, resultando em dois enganos, o primeiro diz respeito a acreditar que qualquer um pode desenvolver atividades que apenas pessoas formadas para tal podem desenvolver e o segundo, considerar qualquer atividade como educativa (SILVA; NÓBREGA, 2013).

Na escola a precarização do trabalho docente também se manifestava nos arranjos encontrados para resolver os problemas de falta de profissionais, a exemplo (ainda) do que ocorreu no primeiro semestre de 2014, quando também se repetiu o problema da falta de professor, já que a professora de oficinas de Ciências acabou apresentando uma licença de saúde, e também se afastou das suas atividades.

A solução encontrada pela coordenadora do PME na escola (C.E.) foi dividir os estudantes em duas turmas, visto que, no ano de 2014, as turmas eram divididas em três por período em que o programa acontecia. A divisão só foi possível pelos tipos de atividades realizadas, pois as oficinas nas quais os estudantes foram divididos eram a de Coral e a de Esporte na Escola. Os estudantes mostravam um interesse maior por elas.

Iniciaremos nossa apresentação das oficinas selecionadas pelas Ciências. No segundo semestre de 2013, elas destacaram o trabalho com conhecimentos sobre higiene pessoal, doenças causadas pela falta de higiene, aterro sanitário, por meio de confecção de desenhos e exposição de vídeo.

Nessas oficinas a professora responsável buscava sempre trabalhar com a junção de grupos de estudantes. Em um dos temas trabalhou-se Esquistossomose. Os estudantes elaboraram desenhos, para serem expostos na escola. Naquela ocasião nem todos os desenhos foram expostos, haveria a seleção pela professora dos “melhores”.

Ao iniciarmos nossas observações no programa, durante o segundo semestre de 2013, verificamos que, por tratar-se de uma proposta que não é simples de ser efetivada, associada às fatos das mudanças ocorridas com a nova gestão da prefeitura de São Carlos, as atividades eram bastante repetitivas e carregadas das práticas tradicionais.

Ao adentrarmos nas oficinas de Ciências, no segundo semestre de 2013, o trabalho girou em torno dos conhecimentos sobre higiene pessoal, doenças causadas pela falta de higiene, aterro sanitário, por meio de confecção de desenhos e exposição de vídeo.

A professora responsável buscava trabalhar com a junção de grupos de estudantes. O tema da oficina durante quase todo o semestre foi Esquistossomose. Os estudantes estavam elaborando desenhos, para serem expostos na escola, que retratavam o próprio parasita ou pessoas em rios contaminados. Nem todos os desenhos foram expostos, haveria a seleção pela professora dos “melhores”. Isso casou frustração nos alunos e também certa rivalidade, um deles afirmava a todo o momento que o desenho dele era muito melhor que o dos outros, por isso, deveria ser escolhido.

Em determinada ocasião, quando a professora havia faltado para ir ao médico, a coordenadora do programa na escola (C.E.) ficou incumbida de ministrar alguma atividade. Os estudantes ficaram animados por terem aula com a C.E. Eles foram reunidos na sala ambiente do PME e a coordenadora resolveu esclarecer a respeito de noções básicas de higiene: uso do desodorante rollon, que não deveria ser emprestado ao colega; como tomar banho corretamente, principalmente passando bem o sabonete nas axilas e nos pés, que deveriam ser secos com a toalha entre os dedos e, após, usar-se talco. Também, usar condicionador e shampoo, explicitando que era necessário esfregar bem o couro cabeludo para tirar a oleosidade do cabelo e prevenir caspas e piolhos. A todo o momento os estudantes ficavam atentos e mostravam interesse pelos esclarecimentos.

Em outra oficina de Ciências, ocorrida em outubro de 2013, abordou-se o tema Aterro Sanitário. A professora reuniu os estudantes na sala multiuso. Solicitou que eles se sentassem nas cadeiras e projetou, por meio do Data Show, dois vídeos baixados no computador. A princípio os estudantes ficaram agitados e ansiosos por assistirem os vídeos. Esses vídeos descreviam o que era um aterro sanitário, como e onde deveria funcionar.

Durante a exposição dos vídeos a professora perguntava o que os estudantes entendiam sobre aterro sanitário, se eles haviam visitado algum e, se a resposta fosse sim, o que eles achavam. Poucos estudantes demonstraram conhecer um aterro sanitário, por isso, ao final, a professora solicitou que trouxessem as dúvidas sobre o tema e comunicou que agendaria uma visita a um aterro do município. Esta visita não aconteceu.

Posteriormente -como já relatado- a professora da oficina teve que se afastar da escola, por motivo de doença, pois havia engravidado e sua gravidez era de risco. A substituição dela por outro professor não aconteceu, por ser um processo muito demorado; por isso, houve a alternância entre a C.E. e a educadora comunitária do período da tarde, mesmo período da oficina de Ciências, e a C.E. no lugar da professora. As atividades realizadas se resumiam a jogos de tabuleiro, jogos de Memória, Cubo Mágico, entre outros, ou, jogos nos

computadores, como já relatado. Em certa medida os estudantes ficavam à vontade para escolher o que iriam fazer e isso proporcionava uma satisfação por parte deles.

No primeiro semestre de 2014, já destacamos que se repetiu o problema da falta de professor, já que a professora de oficinas de Ciências acabou apresentando uma licença de saúde, e também se afastou das suas atividades.

Também como já relatado, a solução encontrada pela coordenadora do PME na escola (C.E.) foi dividir os estudantes em duas turmas, visto que no ano de 2014 as turmas eram divididas em três por período em que o programa acontecia. Pelas observações, essa divisão só foi possível pelos tipos de atividades realizadas, pois as oficinas nas quais os estudantes foram divididos eram o de Coral e de Esporte na Escola. Os estudantes mostravam um interesse maior por elas, já que estavam associadas à diversão, ao lazer.

Tal interesse dos estudantes pode ser entendido como a necessidade de uma formação que ultrapasse os conhecimentos e atividades do currículo formal, considerando a integralidade do homem; por isso, faz-se presente a educação integral. E para pensa-la é necessário considerar as dimensões humanas, o ciclo de vida, as satisfações humanas, a garantia dos direitos de educação e a integração das políticas, como afirma Gouveia (2006).

Em nossas observações da segunda semana de março, verificamos que a professora de oficinas de Ciências do período da tarde²⁵ procurou trabalhar com tema da evolução da espécie:

A turma se dividiu em três grupos de aproximadamente cinco estudantes, apenas um desses grupos era formado por seis estudantes. Após, a professora relembrou sobre a atividade realizada na oficina da semana anterior, cujo tema era a evolução do homem, perguntou aos estudantes se eles lembravam qual era a diferença principal entre os seres humanos e os animais; alguns estudantes responderam que era a capacidade de pensar (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Após essa revisão foi realizada a seguinte atividade:

A professora distribui três folhas de atividades para cada grupo. A atividade solicitava que a partir da árvore genealógica da Espécie Humana que possuía a cronologia aproximada do surgimento das espécies (Hominídeos e Símios), os estudantes respondessem as seguintes questões:

- 1- É comum ouvirmos que a espécie descende diretamente do macaco. Ao analisar a árvore genealógica, é possível comprovar essa afirmação? Por quê?
- 2- Que características podemos observar entre as espécies de macaco e a do ser humano representadas?
- 3- Reflita sobre a frase abaixo e, depois, registre sua opinião: “O ser humano não é dono, tampouco o mais importante componente do planeta Terra” (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

²⁵ Não atuava como professora da escola pesquisada no turno regular.

A oficina terminou e os estudantes não conseguiram concluí-la. Antes dos estudantes dirigirem-se para a próxima oficina, a professora entregou folhas sobre a genealogia de cada um, para que pudessem trazer na próxima oficina.

Na outra oficina da mesma semana, os estudantes foram divididos em três grupos e tentaram fazer a árvore genealógica individual. Como nem todos haviam realizado a folha de tarefa distribuída pela professora, na qual solicitava uma pesquisa acerca dos parentes próprios, poucos foram aqueles que conseguiram fazer a tarefa. Na lousa a professora trouxe o exemplo de uma de árvore genealógica de uma das estudantes.

Os estudantes mostraram interesse pela atividade, ficaram animados em poder conhecer mais a sua origem. Um deles afirmou para a professora que a atividade realizada fez descobrir um tio que não sabia que existia.

Esses relatos nos mostram que as oficinas de Ciências, no ano de 2014, passaram a ter outra vertente direcionada para um aspecto global dos conhecimentos da matéria.

No que diz respeito ao macrocampo Tecnologias Educacionais: Cultura e Paz na Escola, a princípio o trabalho girava em torno da busca da socialização dos estudantes do Programa, e também dos conteúdos que a professora considerava adequados para a proposta do seu macrocampo, sempre se baseando em sua graduação em Ciências Sociais.

As atividades ministradas destacavam as noções de valores e as atitudes consideradas adequadas para lidar com o próximo. Em determinadas oficinas a professora utilizava os computadores móveis para fazer com que os estudantes aprendessem a escrever no programa Editor de Textos; em outras, levava os estudantes à biblioteca da escola para fazerem pesquisas acerca de temas como ética, amizade, amor, dentre outros.

No primeiro dia de oficina, a professora solicitou que os estudantes elaborassem regras para o convívio com os colegas e com ela durante o semestre. Essas regras eram lembradas em todas as outras oficinas. Além disso, solicitou que eles dobrassem uma folha ao meio; de um lado desenhassem o que esperavam da disciplina, de outro, escrevessem, quais eram as expectativas com relação à oficina. Os estudantes ficaram confusos, pois não sabiam o que responderiam, também por sentirem certa dificuldade na escrita.

Destaca-se também a oficina Escala de Valores, a professora especificou na lousa com uma lista de dez valores humanos (amizade, amor, respeito, carinho, bondade, tolerância, determinação, perseverança, solidariedade e coragem). Os estudantes deveriam, a partir desta lista, ordenar esses valores de acordo com a importância atribuída por eles. Aqui, também, os

estudantes sentiram certa dificuldade em compreender o significado de determinadas palavras, como perseverança, mesmo que esclarecida pela professora.

Em outra oficina o tema foi “Eu”. Foram entregues aos estudantes folhas de sulfite, nas quais eles deveriam fazer um exercício de autoconhecimento para, ao final, pensarem no que poderiam melhorar no convívio com o outro.

Os estudantes dividiram a folha em quatro partes e responderam as seguintes questões:

- 1- Como eu sou?
- 2- Minhas atividades preferidas;
- 3- Minhas qualidades;
- 4- O que posso melhorar (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Para os estudantes que pouco sabiam ler e escrever, a professora solicitava que fizessem a atividade por meio de desenho.

Ao final de cada atividade era permitido que os estudantes entrassem nos jogos instalados nos computadores. Eles não viam a hora de poderem mexer nos computadores.

No ano de 2014, houve certo desentendimento entre a professora do período da manhã deste mesmo macrocampo e a coordenadora do PME na escola, tendo em vista a dificuldade da professora em entender a proposta de sua oficina e do programa. Em conversa com a professora, a C.E. esclareceu como a oficina deveria ser trabalhada.

Os temas das oficinas pouco se diferenciavam daqueles efetivados no ano anterior, pois eram temas indicados pela coordenadora do programa na escola, com base nas orientações do MEC. Contudo, notamos um esforço maior desta professora para fazer com que os estudantes pudessem participar mais das oficinas:

Na oficina anterior a professora havia passado um filme sobre a inclusão e a discriminação; a partir disso, fez perguntas relacionadas à definição desses conceitos e às maneiras como eles ocorriam no cotidiano. Dentro da metade de uma garrafa pet havia algumas perguntas dobradas em tiras de folha sulfite. Conforme a professora cantava “Batata Quente” os estudantes passavam de mão em mão a metade da garrafa pet com as perguntas; quando acabava a música na palavra “queimou”, o estudante que estivesse segurando as perguntas deveria retirar uma e responder. Após, a professora perguntava se alguém da turma também gostaria de responder aquela pergunta. Alguns dos estudantes que não eram designados para responder primeiramente a pergunta ficavam ansiosos e tentavam responder. A professora chamava atenção, afirmando que eles deveriam esperar que o outro respondesse (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Em determinada ocasião, uma das oficinas selecionadas foi realizada na biblioteca. Embora percebêssemos que a professora não tinha muito claros os objetivos desta oficina, surpreendeu-nos o interesse dos estudantes:

(...) A professora explicou que a atividade do dia seria pesquisar na biblioteca os assuntos que já havia trabalhado, isto é, Meio Ambiente, Direitos Humanos, Inclusão e Violência. E, superficialmente, esclarece como é realizada uma pesquisa na biblioteca, olhando o título, a obra, o autor, a editora, o ano. Após, os estudantes se dirigiram a biblioteca.

Ao chegarem lá, havia uma mesa com vários livros, a professora solicitou que eles selecionassem apenas um, os lessem, pois eles iriam contar o que tinham lido no próximo dia de oficina. Muitos por não terem o hábito de leitura, afirmaram que os livros eram grandes...

(...) Alguns foram ler em determinadas mesas situadas numa parte externa que pertencia à biblioteca. Contudo, como os estudantes ficaram agitados, a professora solicitou que voltassem para a parte interna da biblioteca.

A biblioteca da escola era um lugar muito agradável, e de acordo com a professora da oficina, por isso, ela levaria os estudantes com mais frequência.

(...) Fiquei surpresa com o interesse deles pela biblioteca e pelos livros, talvez porque não tivessem o hábito de ir à biblioteca com a professora do turno regular (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

É importante ressaltar que a maioria dos estudantes do PME do primeiro semestre de 2014 estavam alfabetizados, por isso, sabiam ler e escrever.

Quanto ao ano de 2014, as oficinas de inglês da manhã, do primeiro semestre do ano permaneceram sem professor até a segunda semana de março, pois a professora responsável havia deixado o programa, sem justificativa. Posteriormente, esta professora foi substituída.

Em sua primeira oficina, na segunda semana de março, a professora que substituiu a que havia abandonado o programa fez avaliação diagnóstica para verificar o conhecimento dos estudantes na língua inglesa. Ela perguntou o nome de cada um em português e, após, em inglês, ensinou como se pronunciava. Solicitou que os estudantes cantassem uma música em inglês que aprenderam com a professora anterior. Os estudantes gostaram da dinâmica e perguntaram a professora outras palavras em inglês como “amigo”, “presente”, “bicicleta”, etc.

Posteriormente, ensinou aos estudantes como se perguntava em inglês *como vai você* e também a resposta *bem* ou *mais ou menos*. Solicitou-lhes aos estudantes que perguntassem ao colega do lado o nome dele e se estava bem ou mais ou menos.

Para que os estudantes não esquecessem de como eram pronunciadas as respostas, fez que todos, em duplas, fossem à frente e fizessem essas duas perguntas. A professora sempre ajudava os estudantes a relembrem a frase e, também, a fazer a pronúncia correta. A todo o momento demonstravam grande interesse, prestando atenção.

Em outra oficina foram trabalhadas as cores:

Nessa oficina a professora distribuiu três folhas de atividades. Na primeira folha, os estudantes tinham que achar as cores em inglês no caça palavras. Embaixo do caça-palavras havia as seguintes cores em inglês: verde, vermelho, amarelo, laranja, rosa, roxo, branco, azul e preto. Na segunda folha, eram dadas as cores em inglês e os estudantes deveriam escrever a tradução delas. Em cima estava desenhada uma

aquarela, onde os estudantes deveriam colorir com as cores nas quais fizeram a tradução. Na terceira, deveriam colorir um avião no qual havia várias letras do alfabeto dentro dele, representando as cores: A- RED; B- BLUE; C- GREEN; D- WHITE; E- PINK; F- ORANGE; G- YELLOW; H- BROWN; I- BLACK (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Quando os estudantes terminavam cada atividade, as levavam para a professora, ela corrigia e furava um dos cantos da folha para que eles a fixassem no caderno de Inglês. Este caderno era uma pasta de cartolina, com dois furos no meio, do tamanho de um caderno pequeno, confeccionada pela professora para que os estudantes pudessem levar as atividades para casa e estudá-las.

As outras oficinas que se seguiram tinham a mesma dinâmica.

No que diz respeito às oficinas de Matemática do segundo semestre de 2013, a professora trabalhou com números decimais no Material Dourado. Distribuíu atividades para a realização da associação entre Material Dourado e o valor numérico e, vice versa. Também, jogos com a mesma associação eram efetivados. De acordo com a professora, este conteúdo estava em consonância com as dificuldades apresentadas pelos estudantes no turno regular.

Os estudantes reuniam-se em grupos de no máximo seis, no intuito de contribuir com os colegas do grupo que apresentassem mais dificuldade.

As oficinas com o Material Dourado eram realizadas, ora com folhas de exercícios para a associação entre a representação simbólica do Material Dourado e o valor numérico, ora para a associação entre valor numérico e Material Dourado. Em conversa com a professora, ela nos relatou que o conhecimento do uso do Material Dourado vem da sua formação em licenciatura em Ciências Exatas.

O material abaixo, fornecido pela professora responsável pelas oficinas de Matemática, demonstra fragmentos de atividades que foram reprografadas e representam:

Associação entre a representação simbólica do Material Dourado e o valor de um dado número;

6

NOME: _____ DATA: _____

QUAL É O NÚMERO?

MATERIAL DOURADO	NÚMERO	NOME DO NÚMERO
<hr/> <hr/>
<hr/> <hr/>
<hr/> <hr/>

Associação entre o valor de um dado número e a sua representação simbólica no Material Dourado;

7

NOME: _____ DATA: _____

RECORTE E COLE AS PEÇAS DO MATERIAL DOURADO NO QUADRO QUE REPRESENTA O NÚMERO CORRETO.

NÚMERO	MATERIAL DOURADO
200	
27	
277	

Jogos para a fixação entre essas associações;

Jogo da memória

Dominó: Aqui, a professora distribuiu papéis-cartão para cada grupo de estudantes e folhas com o valor dos números e sua representação no Material Dourado. Os estudantes recortaram e colaram no papel-cartão as representações e, após, jogaram:

De acordo com a professora responsável por esse macrocampo, as atividades ministradas por ela procuravam associar os conteúdos de Matemática com o de Português, por meio de escrita e leitura.

No ano de 2014, ao destacarmos a segunda semana de março, no período da tarde houve o problema de falta de professor para ministrar as oficinas de Matemática, já que a professora havia abandonado o programa. A coordenadora do programa na escola estava aguardando a SME enviar outro professor; por isso, os estudantes ficaram com a educadora comunitária do período, realizando atividades com os jogos que já citamos, na sala do PME.

No período da manhã, a professora de oficinas de Matemática do programa trabalhava com a junção de grupos. As atividades também associavam conteúdos matemáticos e a ludicidade. Exemplo disso foi a montagem do Tangran:

Os estudantes entram na sala, dividem-se em três grupos. A professora distribui folhas sulfites e os saquinhos com as peças geométricas cortadas em E.V.A. por cada estudante e passa na lousa duas atividades denominadas 4 e 5:

Atividade 4 : Com as peças de um único tangran construa um quadrado usando:

- a) 2 peças;
- b) 3 peças;
- c) 4 peças.

Atividade 5- Com as peças de um único tangran construa um triângulo usando:

- a) 2 peças;
- b) 3 peças;
- c) 4 peças.

Os estudantes formaram as figuras e, após, contornaram com lápis e régua e coloriram (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Além disso, aprenderam o jogo chamado Mancala:

(...) A professora havia montado uma pequena apresentação em DOCX sobre as orientações dos materiais necessários para se jogar Mancala (caixa de ovo, feijão ou pedrinhas), os objetivos do jogo e forma como se jogava. Os estudantes prestam atenção.

Após, a professora passou um vídeo com as mesmas informações. Os estudantes não conseguiram entender direito o vídeo, a professora esclareceu como se jogava.

(...) Os estudantes se dividem em três mesas, uma com dois estudantes, outra com sete e uma última com quatro.

É distribuída pela professora a cada dupla metade de uma cartela de caixa de papelão de ovo. Em duplas os estudantes iniciaram o jogo que já havia sido explicado em oficinas anteriores, o “Mancala”. Como havia sobrado um estudante a professora sentou ao lado dele e jogou.

No início do jogo os estudantes ficam com dúvida porque se recordavam brevemente das regras; então, novamente a professora esclarece a maneira como se jogava. Nas duas pontas da caixa do ovo havia um pedaço de caixa, tal parte fora denominada de KALÁ. Os estudantes receberam quatro feijões cada e um vai jogando em sequência na cartela de ovo, em sentido horário. No final o estudante que tivesse mais feijões no KALÁ ganhava (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

No ano de 2014, a professora de oficinas de Coral do Programa, do período da tarde também ministrava as mesmas oficinas no período da manhã. Como a professora lecionava Educação Física na escola, no período da manhã, as oficinas de coral do programa foram ajustadas de acordo com a sua disponibilidade.

Como já relatado, essas horas a mais trabalhadas pela professora dentro do programa são explicadas pelo fato de que como a categoria professor de Educação Física (PIII), possuía uma carga horária mínima de 24 horas, a professora possuía 24 horas de trabalho no turno regular, complementando a sua carga horária em 10 horas no Programa- quatro horas no período da manhã, quatro horas no período da tarde, uma hora de HTPI e uma hora de HTPL. Destacamos, aqui, que independentemente da categoria de professores, a carga horária máxima de trabalho permitido era de 39 horas.

Isso nos mostra, mais uma vez, a carência de professores com conhecimentos específicos para integrarem o PME. Já que a escola estava sem professor de oficinas de coral, a professora da mesma oficina no período da manhã se disponibilizou a também assumir as oficinas no período da tarde. Aqui vemos, mais uma vez, a resignificação do trabalho dentro do programa.

Como já relatado, pelo fato de a professora de oficinas de Ciências ter se afastado do programa por motivo de doença, as três turmas eram divididas em duas; uma se dirigia para a oficina de Coral e outra para a oficina Esporte na Escola.

Destacamos que a professora de Coral do PME montou um coral oficial com os estudantes que integravam o programa, representando a escola em determinados eventos.

Além da sala multiúso, em determinadas ocasiões, quando os estudantes iam se apresentar nas salas regulares, o ensaio acontecia no pátio em frente à sala do PME.

Nas ocasiões em que ocorriam as apresentações do coral, no primeiro espaço, respectivamente, as turmas se juntavam e os estudantes eram dispostos em três filas que ficavam de frente para a professora de Coral; já nas oficinas em que a professora precisava ensinar novas músicas, como se portar dentro de um coral ou mesmo para chamar atenção dos estudantes, uma turma permanecia na sala e eles eram dispostos sentados no chão. Já no segundo, também as três turmas se juntavam e eram dispostas em três filas.

As músicas que os estudantes aprendiam e realizavam nas suas apresentações normalmente eram Músicas Populares Brasileiras cujos autores eram Gilberto Gil, Caetano Velozo, Chico Buarque de Holanda, entre outros, e músicas evangélicas, apesar da escola pública ser laica.

No que tange às apresentações realizadas na escola, em uma delas (primeira semana de abril) os estudantes se dirigiram a determinada sala do terceiro ano:

(...) Como os estudantes haviam combinado na oficina anterior com a professora de Coral, que iriam fazer uma apresentação para determinada sala do 3º ano, todos deixaram o material na sala exclusiva do PME e se dirigiram ao local onde eram efetivadas as oficinas de coral, isto é, na sala audiovisual.

(...) Os estudantes são divididos em três fileiras no sentido horizontal, todas viradas para frente da professora, para que pudessem ensaiar as músicas que iriam apresentar. Percebo a empolgação dos estudantes, até na maneira de se vestir, pois vieram na escola mais arrumados.

(...) Todos os estudantes se dirigiram a sala do 3º ano.

(...) Os estudantes do PME ficam em duas fileiras no sentido horizontal, na frente da sala de aula, e começam a cantar. Os estudantes do turno regular se mostraram empolgados com a apresentação realizada. Isso ficou claro no interesse por ouvir aqueles que estavam se apresentando.

Durante a apresentação, a professora de Coral procurava interagir com os estudantes que estavam assistindo, ora pedindo para estalar os dedos com o coral, ora solicitando que cantassem juntos (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Nossas observações também mostraram que os estudantes se interessavam tanto pelas oficinas de Coral que cantavam as músicas aprendidas em outras oficinas, no decorrer da

semana. Isso nos mostra, mais uma vez, a importância da formação para além do currículo formal.

As oficinas de Esporte na Escola eram realizadas no pátio em frente ao PME e, raras vezes, na quadra poliesportiva da escola. As observações desta oficina nos alertaram para quanto a estrutura física da escola é falha para receber o PME e quanto ela não está preparada para isso.

Nos momentos em que o professor conseguia utilizar a quadra da escola, as atividades ministradas por ele eram: jogos de basquete, futebol misto, entre outros. Em determinado jogo os estudantes:

(...) foram divididos em dois grupos, misturando-se meninos e meninas: um grupo recebe colete azuis e outro coletes vermelhos. Dois integrantes dos grupos, um do time de colete azul e o outro do time de colete vermelho, permanecem em pé, ambos em uma cadeira retirada da sala do PME, um numa ponta da quadra e outro na outra ponta. O restante dos dois times começou o jogo. Passavam a bola para o jogadores do mesmo time sem batê-la no chão, até chegar às mãos daquele do mesmo time que estava em cima da cadeira, marcando um ponto (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Quando as atividades eram realizadas no pátio em frente à sala do PME (a maioria das vezes), ora o professor montava circuitos com cones, bolas, bambolês, ora com tatames. Em uma destas atividades:

O professor montou um tatame num dos espaços do pátio, dividiu os estudantes em dois grupos, enumerou os estudantes de cada grupo de um a dez, e colocou dois cones, um do lado do outro, em dos cantos do tatame. Conforme ia chamando os números, os estudantes de cada grupo que representava o número chamado tinham que empurrar uma bola (utilizada em exercícios de academia, fisioterapia, pilates, etc.) que ficava no centro do tatame, até conseguirem passar a bola no meio dos dois cones, que representavam o gol. Os estudantes se mostraram empolgados (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Destacamos, também, o momento em que os estudantes do programa permaneciam na quadra poliesportiva da escola. Período em que os que integravam o programa no período da manhã aguardavam a entrada para o turno regular, e os que integravam o programa no período da tarde aguardavam o início das atividades do Programa.

Nesse período, os estudantes ficavam sob a responsabilidade da educadora comunitária do respectivo período (manhã ou tarde):

(...) Os estudantes que buscavam a mochila se dirigiam à quadra de esportes da escola. Alguns deles eram escolhidos pela educadora comunitária (de acordo com o interesse dos estudantes, que muitas vezes pediam) para levarem à quadra as bolas

(basquete ou vôlei e futebol), corda e petecas que estavam armazenadas na sala do Programa Mais Educação.

Ao chegarem à quadra, os estudantes deixavam as mochilas no canto esquerdo, se dividiam em grupos, acordando com o tipo de atividade que gostariam de realizar. Alguns deles levavam “cartinhas” de personagem para ficarem batendo, provendo competições entre si.

(...) Durante esse período os estudantes permaneciam sob a supervisão da educadora comunitária, alguns solicitavam a ela para irem beber água ou ao banheiro, porém, autorização apenas era concedida se o portão de entrada e saída da escola (ao lado da quadra) estivesse fechado, tendo em vista que o horário da saída das turmas do turno regular coincidia com o horário da quadra dos estudantes do Mais Educação (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Percebemos que os estudantes ficavam muito agitados após o período em que estavam na quadra, principalmente em dias de muito calor.

Acreditamos ser importante também relatar outras atividades que não diziam respeito às oficinas dos professores:

O “Dia da Beleza”. Num primeiro momento, os meninos eram levados para a sala multiúso, pertencente à biblioteca. Ali se organizavam e lavavam os pés no tanque da escola pesquisada, com esponjas de banho, compradas pela C.E. para esse fim, enxugavam e passavam talco. Também, arrumavam os cabelos com o uso do gel.

Já as meninas ficavam na sala do PME e, com a ajuda da educadora comunitária, passavam esmalte nas unhas e colavam adesivos nela. Num segundo momento, os meninos e as meninas foram colocados juntos na sala do PME, onde ali cuidaram da pele. A coordenadora do programa na escola (C.E.) havia preparado num recipiente uma solução de água, açúcar e mel. Ensinou a quantia certa para os estudantes caso quisessem fazer em casa e, com a ajuda da professora que estava com os meninos na outra sala, passou no rosto de cada um. Todos fizeram a esfoliação e, após, retiraram a solução do rosto. Parte dos estudantes fazia esta retirada na sala do PME; outros, no banheiro.

Num terceiro momento, os meninos e as meninas foram separados novamente. As meninas foram para o pátio cuidar do cabelo, com penteados confeccionados pela C.E. e por outras professoras da respectiva oficina do dia; já os meninos ficavam com a educadora comunitária na sala do PME, jogando Memória, Dominó, Banco Imobiliário, Cara a Cara, Cubo Mágico, etc.

Nos alerta a visão que a escola possui dos estudantes. Se, por um lado, sabemos que a escola, a partir do século XIX, passa a considerar a família incapaz de bem educar seus filhos, principalmente os das camadas pobres (FARIA FILHO, 2000), por outro, ela acredita, por

meio de uma visão discriminatória, que bem educar esses últimos é realizar práticas higienistas que colocam o educando na condição inerte, ao longo do processo formativo.

Além disso, a educação integral não está associada a uma visão de educação supérflua (passar esmalte, creme no rosto, etc.), sem objetivos pedagógicos. Se o PME se propõe a uma educação integral, uma formação de todas as dimensões do homem, este tipo de prática não faz sentido.

Outra atividade que destacamos foi a dança. A coordenadora do Programa na escola (C.E.) projetou vídeos de professores ensinando como dançar determinados tipos de música e as crianças imitavam o que estava sendo projetado. Aqueles que não gostavam de dançar poderiam optar por não realizar a atividade. Após, os estudantes escolhiam uma música, e a C.E. procurava na internet o clipe e o projetava. Os estudantes mostravam gostar muito desta atividade.

Dentre as atividades do programa que o MEC sugere para que as escolas selecionem está a dança. No entanto, como neste contexto vimos a dificuldade em contratar professores, não foi possível ofertar essa oficina.

Tendo em vistas as informações relatadas, verificamos que o PME é imposto à escola, e esta deve se organizar da forma como pode, e também como não pode, para efetivá-lo. Verificamos que as oficinas pouco se diferenciavam de atividades do currículo formal e que as práticas dos professores estavam enraizadas numa pedagogia tradicional. Além disso, a dificuldade em compreender a concepção de educação integral proposta no PME limitava o desenvolvimento das oficinas. Da mesma forma, havia uma ressignificação do trabalho, pois os profissionais assumiam funções que não lhes cabiam.

CAPÍTULO III- O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA VISÃO DE AGENTES E ESTUDANTES

Este capítulo apresenta e analisa as entrevistas semiestruturadas dos representantes dos segmentos envolvidos com o PME na escola e os estudantes que o integram, no intuito de analisar o sentido do programa para estes sujeitos, se de fato ele é considerado significativo e atende as expectativas, tanto aquelas que dizem respeito à normatização do programa, quanto as pessoais.

É importante destacarmos que, embora uma das professoras entrevistadas, P.A., não lecionasse na escola, suas considerações nos ajudaram a melhor avaliar o PME na mudança de gestão e, em especial, na outra escola, que também foi a primeira a implantar o Programa no município.

Nas entrevistas foram abordados os temas: razões para implantação do programa; critérios de escolha de estudantes, professores, educador comunitário e coordenadores, para integrarem o PME; razões pelas quais os entrevistados optaram por integrar o PME, infraestrutura; financiamento; características dos macrocampos e dinâmica das atividades; integração entre as atividades do programa e as atividades do turno regular; avaliação do programa; desafios do programa e sugestões de mudança na dinâmica (roteiros em anexo II).

Contudo, visando compreender e analisar como os sujeitos avaliam sua relação com o PME, organizamos as respostas em três agrupamentos: mobilização para participar do programa, o PME e Projeto Político Pedagógico da escola e avaliação do PME. As categorias foram tratadas de formas distintas.

3.1. Mobilização para participar do PME

a) Os agentes

As gestoras do PME foram unânimes ao afirmarem que ingressaram no programa por meio de indicação. Foram convidadas por pessoas que estavam envolvidas no programa e eram próximas das gestoras. Tendo em vista que os empregos de gestoras eram atribuídos desta forma.

Todas as gestoras já tinham um contato inicial, direta ou indiretamente, com o PME, conheciam os objetivos, as atividades e as pessoas que estavam envolvidas com ele. A ex-coordenadora do PME (C.M.A.) afirmou que chegou a essa função, pois era coordenadora do PME na outra escola, que também foi a primeira a implantar o programa no município. A coordenadora do PME na gestão de 2013 afirmou que desenvolvia projetos relacionados à sua

formação (Educação Física) e esses projetos eram conhecidos no município. Já a atual coordenadora do PME na escola afirmou que era professora do PME, desenvolvia trabalho nas oficinas de Matemática na mesma escola, no ano de 2012. No que diz respeito à diretora, ela trabalhava na mesma função na outra escola, que também foi pioneira em implantar o PME no município.

Eu era coordenadora pedagógica em uma escola que tinha o PME (...) quando começou o Mais Educação aqui em São Carlos, foram duas escolas piloto, e uma dessas escolas era a que eu era coordenadora pedagógica. Então, eu acompanhava muito esse processo de orientação, para planejarmos atividades no contra turno (...) e aí me convidaram [SME] (C.M.A. 2014).

Fui convidada. Pelo trabalho que desenvolvo com os meus alunos, a atuação que eu e as pessoas que trabalham comigo temos na cidade como profissional (C.M.B. 2013).

Como já havia trabalhado há um ano no PME, o antigo coordenador PME que pediu remoção e foi trabalhar em outra escola, solicitou que eu ficasse no lugar dele (C.E. 2013).

(...) na gestão passada [PT] eles selecionaram alguns professores, eu estava entre eles, fizeram o convite e eu aceitei e, permaneci nessa nova gestão [PSDB]. Na outra gestão a escola onde eu era diretora também tinha o PME (D.E. 2013).

As professoras responderam que foi pela necessidade financeira, tendo em vista a desvalorização do magistério.

(...) e aí eu estava procurando alguma coisa para fazer, para complementar a renda e tal, e aí surgiu essa oportunidade (...). Então, foi essa a motivação, financeira (P.A. 2014).

Foi mesmo pelo aditamento, pelo financeiro. Eu me interessei pelo aditamento né (P.B. 2014).

Em pesquisa que refletiu sobre a desvalorização do magistério no Brasil como herança histórica da má remuneração e banalização docente, Vieira e Cavalcante (2013) colocam que é necessário repensar as políticas públicas em educação para que se priorize a qualidade atrelada à quantidade, fazendo com que as pessoas sejam mais importantes do que as estruturas.

Os autores defendem que o capitalismo, por meio do *ter*, determina o *ser*, “à medida que mercantilizou as relações humanas e humanizou a mercadoria” (p. 97). Destacam ainda que mediante a “mercadologização” das pessoas pelo neoliberalismo capitalista, “em que a

educação, direito de todos se tornou bem de consumo de alguns, a tônica está na quantidade além da qualidade, no acesso e permanência do aluno na escola, às vezes em condições precarizadas” (p.98).

Logo, as questões familiares, sociais e pedagógicas que não permitem o sucesso do processo educativo trouxeram a visão de que se pode resolver os problemas sociais e estruturais de forma unicamente pedagógica. “O resultado final é a desvalorização do magistério e o sucateamento da profissão docente no Brasil” (VIEIRA; CAVALCANTE, 2013).

A educadora comunitária também afirma ter ingressado no programa pela necessidade financeira, pois precisava trabalhar, além de ser uma oportunidade de estar com as filhas, visto que o horário em que ela trabalhava no PME era o mesmo que as filhas estavam na escola. Diz ela:

Para eu trabalhar em outro serviço, eu tenho que pagar alguém para olhar as minhas filhas. E aqui como é meio período, esse tempo elas estão na escola, então, depois que elas chegam, consigo ficar com elas. Como meu marido viaja, elas já ficam muito tempo sem pai, aí eu também não queria que ficassem sem a mãe. Aí, fica sem a criação da mãe e do pai, porque ficam os dois muito tempo fora. Meu marido vai trabalhar e fica 15 dias fora, ele é caminhoneiro. Aí, eu queria alguma coisa assim, que desse para trabalhar no período que elas estivessem na escola. Para mim ficou bom (E.C. 2014).

O relato demonstra a aceitação pelo trabalho informal com todas as suas precariedades, como resultado das circunstâncias.

b) Os estudantes

Os estudantes afirmaram que entraram no PME para não ficarem em casa sem fazer nada, ou ajudando nos trabalhos domésticos e em trabalhos informais como vender bala. Também relatam vir ao PME pela necessidade dos pais trabalharem e não terem com quem deixá-los.

Não queria ficar em casa, porque eu ia ter que varrer a casa, aí falei para a minha mãe que eu queria entrar aqui [PME] (E1, 2013-menina).

É porque se eu ficasse em casa, ia ter que ajudar a minha mãe a vender bala (E2, 2013-menina).

Não tinha com quem ficar, minha mãe tinha que trabalhar e minha vó está velha. Daí pedi para a minha mãe me colocar aqui (E5, 2013-menino).

Entrei aqui porque fico em casa sem fazer nada, é muito ruim. (E6, 2013-menino)

Queria muito entrar aqui, para não ficar em casa sem fazer nada (E8, 2014-menina)

Entrei aqui porque ia ficar na rua, aí minha mãe me colocou aqui (E10, 2014-menina)

Estas e outras falas indicam que para os estudantes as principais razões para entrarem no programa não se referem ao reforço escolar, central no processo como já vimos, mas se referem muito mais às possibilidades de convívio e proteção.

Os estudantes indicam a função de proteção social atribuída ao PME:

Porque quando nós estamos lá fora, os outros meninos e meninas que ficam na rua falando coisas erradas para nós e quando nós estamos no projeto, nós aprendemos coisas boas, nós comemos direito (E2, 2013-menina)

Porque tem muitas pessoas que não tem onde ficar (E4, 2013-menina).

Para não ficar na rua, aprender as coisas ruins na rua. Aqui é como um reforço na escola, mas ao mesmo tempo, é..., não deixa as crianças ficarem na rua aprendendo as coisas erradas (E5, 2013-menino).

Porque eles ensinam a gente a aprender as coisas (E10, 2014-menina).

Nessa perspectiva, estudiosos alertam que a escola pública brasileira cumpre mal as principais funções que lhe são atribuídas, isto é, a transmissão de conhecimentos historicamente adquiridos e a formação humana e cidadã, em prol da proteção social, como agência promotora de programas sociais, cujos objetivos não atendem às especificidades educacionais dos estudantes. A gestão de tais programas é condicionada pela frequência escolar e pelas condições materiais desses estudantes, resultando na limitação do cumprimento do direito à educação em sua plenitude (IOSIF, 2007; ALGEBAILLE, 2009).

Cavaliere (2007, p.1022) nos mostra que a escola encontra-se confusa com relação a sua própria identidade. “Essas escolas ressentem-se de terem que fazer muito mais do que o ensino dos conteúdos escolares, sem terem recursos para tal. São, em geral, escolas aligeiradas e empobrecidas em suas atividades”.

3.2. O PME e Projeto Político Pedagógico da escola

a) Os agentes

Ao responderem a pergunta relacionada à integração entre as atividades da escola com o PME, a ex-coordenadora municipal do programa (C.M.A.), bem como a coordenadora municipal do programa (C.M.B.) e a diretora da escola (D.E.) afirmaram que a ação estava integrada ao PPP da escola:

Eu acredito que sim. A partir do momento em que eles atendem aqueles alunos para o desenvolvimento desta criança, tem tudo a ver. E o Projeto Político Pedagógico aqui da escola atende esse lado educacional, esse lado assistencial, ele vem somar, atender o que nós não conseguíamos atender só na escola, mas que com o período integral, nós conseguimos oferecer para a comunidade (D.E.2013).

Apesar da ideia de integração ser apresentada no início do depoimento, a fala indica que o Programa é visto com algo de natureza assistencial, enquanto que o Projeto Pedagógico é educacional e se refere às atividades desenvolvidas em período regular. O período integral seria então suplementar e não parte do projeto da escola.

Já apontamos, em nossas observações das oficinas, que essa integração não acontece, e que o PME é efetivado como algo isolado da escola.

No que se refere à ampliação do tempo escolar, Cavaliere (2007) destaca que essa ampliação, por si só, não garante o exercício de práticas qualitativamente diferentes, podendo propiciá-las, mas também limitar-se a repetir a mesma escola ou a mesma prática no período em que os estudantes não estão na obrigatoriedade de um currículo formal.

Destacamos ainda que a coordenadora do programa na escola (C.E.) afirmou que a instituição não possuía um PPP consolidado:

(...) porque nós não temos um PPP da escola tão definido no papel, nós temos o currículo de cada série para ser seguido, de cada ano-série e aí o meu papel com os professores é esse; estou sempre conversando, vendo o que eu preciso reformar no PME, vendo no que eu poderia ajudar; problema de socialização de comportamento de aluno. Sempre deixo os professores informados do que está acontecendo aqui, procuro sempre saber como está na classe [período em que os estudantes estão na obrigatoriedade de um currículo formal] (C.E. 2013).

Também entendemos, com esse depoimento, a falta de integração entre as atividades do currículo formal com as do PME, além da falta de diálogo do diretor com coordenação do PME, na medida em que a C.E. não apresentava conhecimento acerca do PPP da escola.

Paro (2010, p.769) nos mostra que, em nossa sociedade, o mais frequente é que a direção esteja nas mãos de poucos, que estabelecem objetivos e determinam que eles sejam

atingidos, “restando à grande maioria executar ações necessárias ao cumprimento dos fins da empresa²⁶ por meio do seu esforço”.

O autor também aponta a contradição do papel do diretor, visto que a formação, as atribuições e atuação prática foram concebidas para um papel simples de gerente, “sem nenhuma explicitação nem reflexão a respeito de sua característica de agente político, diante do ofício de administrar uma instituição cujo fim é prover educação”, esta considerada por excelência uma ação democrática. Ele considera ainda que um diretor cuja função não dependa apenas do Estado, mas também da vontade de seus liderados, tenderá a se comprometer com os interesses destes, “e ganhar maior legitimidade nas reivindicações junto ao Estado, porque estará representando a vontade dos que legitimam e não exercendo o papel de mero “funcionário burocrático” ou de apadrinhado político” (PARO, 2010, p.776).

O conceito de gerente está associado ao conceito de administração. Para Ribeiro (1968, p.22) administração é diferente de direção, ela é um instrumento que o diretor pode utilizar pessoalmente ou encarregar alguém de fazê-lo sob sua responsabilidade. Já a direção “é função do mais alto nível, que envolve linha superior e geral de conduta, inclusive capacidade de liderança para escolha de filosofia e política de ação”. Por isso, “direção é um todo superior e mais amplo do qual a administração faz parte”.

A esse respeito, Arroyo (1979) destaca que a administração tem sido vista como exercício do poder a fim de reproduzir determinadas relações sociais que são funcionais para a manutenção da sociedade civil e que, por sua vez, são condicionadas ao desenvolvimento econômico, ou seja, do capitalismo. Para o autor, na medida em que as desigualdades são inerentes à lógica deste sistema produtivo, a administração escolar, ao reproduzir as relações capitalistas, contribui na manutenção de tais desigualdades.

Ao nos referirmos à resposta das professoras, nos chama atenção o relato da P.A:

Não! Mudou a coordenadora do programa três vezes (...) a última coordenadora, a proposta era integrar, só que ninguém dizia como; ah! vamos integrar, tá bom, como? O que vocês querem que nós façamos? Ninguém dizia como (...). E aí, no último mês que eu estava lá [na escola], ia ter a festa da família e o tema ia ser diversidade, e aí todo mundo estava meio engajado em trabalhar esse tema, dessa forma, mas os conteúdos do turno regular, não.

Assim, Matemática, essas coisas, era tudo aleatório, o professor escolhia o que ele ia trabalhar, geralmente em matemática e português davam-se jogos. Muita falta de direcionamento, eu achei. Principalmente porque eles pegaram qualquer professor, que nunca tinha trabalhado com isso, que não sabia. Quando eu cheguei lá [no PME], eu pedi se tinha algum papel, para eu ler, dizendo como funciona, o

²⁶ O termo é definido pelo autor em seu sentido geral, como todo o empreendimento humano, organizado para a produção de algo ou para busca de fins, com a utilização do esforço humano coletivo.

regulamento: - Ah! Tem, depois eu te passo. E esse depois, nunca aconteceu (P.A. 2014).

Apesar de a professora não ter integrado o corpo docente do programa na escola, o relato nos alerta para três questões importantes. A primeira diz respeito à falta de integração entre as atividades do programa e as do turno regular; a segunda, a falta de direcionamento para que essa integração ocorresse, e a terceira, a falta de formação dos professores para atuarem no Programa.

A primeira, respectivamente, mostra que a integração não era algo simples de ser realizado, era um desafio, e que os agentes envolvidos não sabiam de que forma poderiam realizá-la e, por isso, nossa segunda questão: a falta de direcionamento para que houvesse essa integração. Por fim, a falta de formação dos professores impedia essa integração, pois não sabiam como efetivar essa proposta.

Já a professora que integrou o PME na escola (P.B.) nos relata que as atividades do programa estavam integradas às do turno regular:

De certa forma, sim. No semestre passado [primeiro semestre de 2014], antes de fazermos o planejamento, a C.E. conversou com as professoras. As professoras deram a ideia do que elas estavam precisando reforçar. E aí, a C.E. passou para gente, foi de professor para professor.
(...) A C.E. está sempre conversando com as professoras do turno regular para ver se conseguimos integrar sem aplicar o reforço, mas de forma lúdica. A proposta do próximo bimestre é tentarmos ajudar elas [professoras do turno regular], mas de forma lúdica, não com o reforço (P.B. 2014).

Porém, nossas observações mostraram que as tentativas de integração eram tímidas, como as apresentações do coral do PME; jogos matemáticos para compartilhados com as turmas do ensino regular. Ainda as atividades levavam os estudantes a realizarem as tarefas de casa, para serem “premiados”. Atividades que não integravam, mas sim promoviam o encontro dos estudantes do PME com os das demais salas de aula da escola. Além disso, as atividades não tinham como fim a educação integral, aquela voltada para a formação das dimensões afetiva, social, cultural e política (BRASIL, 2013b).

O depoimento da educadora comunitária indica a falta de integração entre as atividades do PME e as demais da escola: “(...) aqui é uma coisa diferente daquilo da escola, de escrever. Porque aqui eles aprendem jogos diferentes (...) então, é diversificado daquela coisa português, matemática” (E.C. 2014).

Na visão da E.C., as atividades do PME são distintas daquelas efetivadas na obrigatoriedade de um currículo formal, caracterizando as atividades do Programa como diversificadas, pois entendia que não se igualavam as atividades e práticas pedagógicas dos demais professores da instituição.

Nesse sentido, o MEC indica que a ampliação da jornada escolar não deve estar baseada na divisão de turnos, tendo em vista que a consequência seria a diferenciação explícita entre os conhecimentos formais e aqueles produzidos em sala de aula, e por isso, a divergência entre as dimensões e ordenações pedagógicas versus tempo não instituído, sem compromissos educativos, ou seja, mais voltado à ocupação do que à educação (BRASIL, 2009c).

Em pesquisa que teve como objetivo discutir o tema da educação integral no contexto de um estudo de caso, Nunes (2011), analisando três variáveis- tempo, espaço e currículo- destaca que a relação entre elas é muito delicada e que depende da realidade de cada escola. A autora também apresenta os desafios do trabalho com o tempo integral, na perspectiva da educação integral como: divergência entre conceitos e prática; inadequada utilização do tempo; falta de espaço fora da escola; desarticulação curricular; dinamização das aulas no turno regular; articulação das disciplinas entre os turnos; recondução de práticas educativas de Letramento e Matemática com os temas transversais e o diálogo efetivo, coordenado e supervisionado entre coordenadores, professores e monitores.

b) Os estudantes

Os estudantes também mostraram que não havia integração entre as atividades do PME e as do currículo formal. Consideravam as atividades do PME prazerosas; em contrapartida, as demais atividades da escola, em sala de aula, como maçantes:

(...) As coisas que nós fazemos aqui [PME], são muito diferentes de lá [tempo em que estão na obrigatoriedade do currículo formal]. Minha professora lá passa texto de cinco, dez folhas (E1, 2013-menina).

A nossa Matemática na escola, é o livro, o caderno e a lousa (E4, 2013-menina) (...). E o lápis (E5, 2013-menino).

(...). Com o professor de Matemática do PME, nós brincamos bastante com Matemática, como recortar, pintar (E5, 2013).

Nós acabamos entendendo de uma forma diferente (E4, 2013).

A matemática daqui [PME] é xadrez, e da sala a gente faz problema (E9, 2014-menino).

Matemática e Educação Física [Esporte na Escola] é bem diferente da sala (E10, 2014-menina).

Quando nós estamos no PME à gente brinca e de tarde [tempo em que estão na obrigatoriedade do currículo formal], a gente só tem a quadra para brincar (E11, 2014-menino).

Apesar dos macrocampos serem reduzidos, as atividades tenderem para o reforço escolar, ainda assim, os estudantes reconhecem diferenças e parecem indicar que o PME favorece o processo formativo deles.

Da mesma forma, alertam para a formação propiciada na escola. Esta formação limita-se a um emaranhado de conteúdos sem sentido para os estudantes, a simples propagação de um currículo obrigatório, caracterizando a escola como uma “agência de comunicação de conhecimentos” (PARO, 2010).

Paro (2010, p.773) afirma que, em sala de aula, predomina o professor “explicador”, que, por ter essa função, pode ser substituído por computadores ou por meios de comunicação à distância. Da mesma forma, o autor destaca que na composição de currículos e programas, o ideal tem sido “a produção de respondedores de testes, para passar no vestibular ou para responder às “avaliações” externas em que só os conhecimentos são contemplados”. E alerta para o fato de que o conhecimento não é suscetível de ser assimilado isoladamente, dissociado de outros elementos culturais. Ao tentar passar só conhecimentos, o que, de acordo com o autor, nem isso a escola passa, consolida seu fracasso, que é o fracasso do padrão de administração utilizado.

Não é possível pensar na educação integral, e menos ainda, na integração entre o PME e a escola, se a instituição prioriza esse tipo de transmissão mecânica e estática do saber.

O documento *Indagações sobre o Currículo* (BRASIL, 2007b) publicado pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE), vinculado à Secretaria de Educação Básica (SEB), do MEC, apresenta a discussão acerca da concepção de currículo e seu processo de elaboração, principalmente pelo cenário de ampliação da jornada .

Por meio do documento, o MEC argumenta que as indagações nas escolas e nas teorias pedagógicas negam que os currículos são a transposição de conteúdos a serem transmitidos aos estudantes, mas, ao contrário, são construções e seleções de conhecimentos e práticas produzidas em contextos diferentes e em dinâmicas sociais, políticas, culturais e pedagógicas.

Arroyo (2007) afirma que o ordenamento curricular não é neutro, pois é condicionado pela pluralidade de imagens sociais que chegam de fora. “Imagens sociais de crianças, adolescentes, jovens ou adultos nas hierarquias sociais, raciais ou de gênero, no campo e na cidade ou nas ruas e morros”, configurando, assim, as imagens e protótipos de alunos. Imagens sociais, docentes e escolares que contribuem para a elaboração dos currículos. Por isso, o autor relata a necessidade de uma reorientação curricular que exige rever as imagens sociais dos educandos, indagando como elas condicionam o currículo.

Para o autor, de alguma forma, os educandos são constituintes da docência, das funções da escola e da conformação curricular e por elas são constituídos. Afirma ainda que um olhar crítico sobre essas imagens é um caminho para uma postura crítica perante os currículos. E é preciso levantar questões acerca das concepções reducionistas, fechadas, dos educandos que ainda estão presentes quando os professores elaboram suas aulas e estruturam o processo avaliativo, quando pensam na função social das escolas e da docência e quando são elaboradas políticas e propostas curriculares (ARROYO, 2007).

Arroyo (2007) apresenta dois referentes na organização curricular: um que diz respeito ao mercado e o outro, aos direitos dos educandos e educadores. Ele alerta que tender os conhecimentos e as competências do currículo ao referente mercado levará a uma visão pragmatista, utilitarista, parcializada e segmentada do conhecimento e do currículo. Em contrapartida, o currículo no referente ao direito dos educadores e educandos prioriza a produção cultural da humanidade, levando a um currículo mais rico, mais plural. Este currículo está pautado na inclusão, “no direito à oralidade, à escrita, à matemática, às ciências e às técnicas de produção, ao domínio dos instrumentos e equipamentos culturais produzidos para qualificar o trabalho como atividade humana” e amplia as experiências humanas do educando.

O autor aponta que nessa forma de pensar o currículo, o trabalho deve ser centralizado de forma adequada, enfatizando o direito a ele e aos saberes e significados acumulados sobre a condição de trabalhadores e de produtores (ARROYO, 2007).

Logo, entende-se o currículo no qual o educando deve ser colocado na centralidade das práticas educativas, propiciando a formação humana, cultural e reflexões acerca do trabalho. Uma educação voltada para a integralidade do educando.

Nesse sentido, apesar de noutro contexto histórico, Anísio Teixeira (1977, p.9) já argumentava, com base nos conceitos do liberal John Dewey, sobre a ideia de que a educação formal deveria auxiliar os mais novos a criarem aptidões para “viver a vida em comum”. E

por isso, os conhecimentos formais não poderiam estar difusos daqueles que os homens levam consigo pelas relações com os outros homens, ou seja, por suas experiências.

3.3. Avaliação do Programa Mais Educação

a) Os agentes

A maioria dos agentes avalia positivamente o PME:

Eu acho que é uma proposta muito boa, mas não é em um ano, dois anos (...) é um processo a longo prazo [se referindo ao sucesso do PME] (C.M.A. 2014).

Eu acho excelente esse programa porque, além de você complementar a educação fundamental, tira a criança dos hábitos errados que ela pode adquirir. Eu acho que os objetivos dão um suporte para a família, porque tem muitas famílias desestruturadas, que encontram na escola uma base. Porque, por mais desleixada, desagregada que a família é, se a criança tem uma ética, ela quer uma base, uma regra, então a escola faz isso, a escola é cheia de regras e nós precisamos de regra para viver em sociedade (C.M.B. 2013).

O programa é bom, mas tem muito a melhorar [se referindo à estrutura física da escola e à formação dos profissionais] (C.E. 2013).

Aqui na escola ele [PME] funciona muito bem, porque a proposta aqui é outra (...) varia muito de escola para a escola, vai da proposta do coordenador. Aqui, acho que funciona muito, nós preparamos eles para a vida, para viver... qual seria o objetivo? Não é transformar o cidadão? Então nós estamos trabalhando para isso (P.B. 2014).

(...). Acho que um pouco até distraí a cabeça deles (...) é bom para a educação deles também, para o comportamento (E.C. 2014).

Destacamos aqui a visão da coordenadora do PME em âmbito municipal (C.M.B.), esta direcionada para a culpabilização das famílias. A esse respeito, como já apontamos, estudos demonstram, em especial o de Lahire (1997), que as situações de fracasso escolar não são interpretadas como omissão dos pais, mas como resultado da existência de um “elo impossível” entre o universo familiar e o escolar, resultando na distância entre as formas escolares de aprendizagem e da cultura.

Para Carvalho (2000, p.143), a política educacional, de caráter neoliberal, cobra a participação dos pais na vida escolar dos filhos, com implicações de classe e gênero: “quando a escola conta com a família, pressupõe um modelo de família com capital econômico e simbólico e com uma mãe disponível e prioritariamente dedicada à educação dos filhos”.

Adota-se um modelo único de família, com uma esposa e mãe em tempo integral, assim como pais que convertem as atividades familiares em extensões das atividades de sala

de aula e, no momento em que esses pais são convocados a participarem da gestão escolar, há demanda por tempo, conhecimentos individuais e organização coletiva (CARVALHO, 2000).

Carvalho (2000, p.150) acredita que este projeto de educação pública moderna pode acentuar as desigualdades de aprendizagem e resultados escolares, culpando os pais e mães pelo fracasso escolar. Da mesma forma, a força que o currículo escolar exerce sobre as práticas educativas domésticas, possivelmente, enfraquece a autonomia da família e a liberdade dos pais e mães. “Poderá, ainda, ameaçar a pluralidade cultural ao impor a uniformidade cultural para além dos muros da escola pública, penetrando no reduto da vida privada”.

No que tange à perspectiva da relação de gênero, a autora afirma que a política pode reforçar a divisão sexual do trabalho de cuidado e educação infantil, cuja responsabilidade é atribuída exclusivamente às mulheres. Além disso, pode acentuar a discriminação de classe, raça e gênero, “com pais pobres pintando o prédio da escola, mães de baixa renda ajudando a servir a merenda escolar, enquanto mães e pais de classe média atuam como membros de Conselhos Escolares” (CARVALHO, 2000, p.150).

Ao nos referirmos ao discurso da professora do PME na escola (P.B), ele nos leva a pensar a respeito do grau de autonomia da escola com relação às orientações legais do PME. Não conseguimos verificar, nos documentos analisados, qual é o grau de autonomia permitido às escolas, embora possamos entender que houve certa imposição para que as escolas do município de São Carlos aderissem ao PME.

A professora defende que a educação propiciada pelo PME pode auxiliar os estudantes em suas vidas, aproximando-se com ao conceito de educação integral defendido nos documentos orientadores do MEC (BRASIL, 2009c).

Também nos chama atenção o discurso da educadora comunitária (E.C.) Para ela a formação propiciada no PME está associada à disciplina e à distração. Desconsiderando, assim, os princípios da educação integral, aqueles que dizem respeito ao desenvolvimento do sujeito nas dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural e política, ou seja, a formação multidimensional (BRASIL, 2013b; COELHO, 2009; GUARÁ, 2006; GONÇALVES, 2004).

Em contrapartida, a professora da outra escola (P.A.) faz duras críticas ao programa naquele contexto:

Olha, pelo que eu vi na escola onde trabalhei, era péssimo, bem cru. Dentro da proposta que se tinha lá, era um ambiente hostil para as crianças, porque eles eram muito agitados por conta de ficar o dia inteiro na escola. O tempo inteiro eles tinham que conter aquela agitação de alguma forma e eles não eram felizes. Se formos

pensar na qualidade de vida das crianças, se formos pensar na qualidade da educação, não era legal (...).
(...). Eu avalio como ruim, numa escala de ruim, bom e ótimo, eu acho que é ruim. Porque as crianças eram muito estressadas, muito irritadas, tinham muito problema de disciplina, isso refletia a falta de estrutura do programa (P.A. 2014).

A fala nos mostra que, se por um lado o programa era bem visto na escola, por outro, ao mudarmos de contexto, era considerado ruim para os estudantes, inclusive para o desenvolvimento deles. Destacando aqui que o PME é implantado na escola, mesmo que a unidade não tenha condições de infraestrutura para isso.

b) Os Estudantes

Aos solicitarmos aos estudantes que respondessem se gostavam de estar no PME, as respostas foram positivas:

Sim! (E1, E2-meninas, E3-menino, 2013)

Se eu ficar em casa tenho que ficar cuidando do meu irmãozinho, e ele é muito desobediente (E2, 2013)

Eu não gosto de ficar muito tempo na sala, mas quando eu venho no projeto eu gosto (E6, 2013-menino).

(...) Eu gosto do Mais Educação porque tem mais passeio, à tarde [turno regular], nós não tivemos quase nenhum passeio (E8, 2014- menina).

Sim! É melhor do que ficar na rua porque na rua a gente aprende palavrão que é feio. (...). Aqui nós não aprendemos coisas ruins [referindo-se aos problemas sociais do bairro, como as drogas e a violência] (E11, 2014-menino).

Os depoimentos demonstram novamente o caráter de proteção social associado ao PME, na medida em que é uma oportunidade para os alunos não ficarem em casa ou na rua. Além disso, depoimentos (E6, E8) também indicam a precariedade do currículo formal, na medida em que os estudantes veem, por meio do PME, uma oportunidade, mesmo que seja mínima, de desenvolverem atividades que estejam dissociadas daquelas que transmitem apenas os conteúdos obrigatórios.

Ao tratarmos dos desafios do PME, obtivemos as seguintes respostas:

a) **Os agentes**

A ex-coordenadora do programa no município (C.M.A.) destaca que, naquele momento de implantação, a ausência de documentos consistentes para nortear as ações do Programa, bem como a falta de conhecimento dos professores para trabalharem com a educação integral eram entraves que precisavam ser superados.

(...) O desafio era que o PME era novo, nós não conhecíamos, não tínhamos muitos documentos (...) era uma coisa muito nova, não tínhamos muito parâmetro, não sabíamos muito como nós iríamos fazer (...). A formação também pesava, nós como professoras, eu me incluo, tínhamos muita dificuldade em pensar as atividades (...). O espaço também era algo complicado, era difícil trabalhar com esse tipo de educação para além desse espaço da escola, porque nós tínhamos muita dificuldade com espaço físico, porque não cabiam as crianças (C.M.A. 2014).

A coordenadora do programa em âmbito municipal (C.M.B.) também destaca a falta de conhecimento dos professores para atuarem no PME, assim como a limitação da estrutura física das escolas públicas municipais. E a coordenadora do programa na escola (C.E.) complementa esta fala com a questão das mudanças no aditamento dos professores, visto que, em comparação com o ano de implantação do programa, a carga horária complementar ficou mais baixa.

O desafio é que, por exemplo, eu preciso de professor de Karatê, Judô, preciso de pessoas que saibam trabalhar com rádio, então não é sempre que nós achamos dentro dos nossos professores (...). Ah, e também o espaço físico, as escolas públicas não são equipadas para receber o PME (C.M.B.2013).

Também o professor tem menos tempo para aditar [em 2014 os professores poderiam complementar a sua carga horária em seis horas, no ano de implantação os professores poderiam complementar em até dez horas], não compensa para esse professor (C.E.2013).

A diretora da escola (D.E.) também menciona os mesmos desafios citados pelas coordenadoras, além da ausência dos professores no programa: “(...) nós estamos tendo problemas de falta, porque ele [professor] já é professor da rede e é aditado, tem o cansaço, toda essa questão (D.E.2013, grifo nosso)”.

Vemos nas falas o consenso de que a estrutura física da escola, bem como a falta de conhecimentos para a atuação dos professores com a educação integral são os maiores desafios do PME, colocando mais uma vez em debate a necessidade da utilização dos espaços para além da escola e a promoção da formação dos professores por meio da articulação entre

sistemas de ensino e universidades, para que tenham a sustentação teórico-metodológica necessária, como aponta os documentos orientadores do programa.

Também nos chama atenção o depoimento da coordenadora do PME no município: a mesma via como positiva a retirada dosicineiros do PME para a entrada dos professores, pois os considerava mais capacitados para estarem à frente das oficinas. Reconhecia, contudo, a dificuldade de contratação desses últimos, tendo em vista que não tinham conhecimento para atuarem em determinadas oficinas.

C.E. também afirma que não compensaria para os professores integrarem o PME , tendo em vista que o aditamento desses profissionais foi diminuído, e, com isso, o valor que receberiam havia diminuído. Contudo, a motivação das professoras entrevistadas em participar do PME foi justamente o aditamento para complementarem a renda mensal. Isso nos mostra a desvalorização financeira do magistério, pois mesmo que o PME não propicie um ressarcimento adequado, nas condições em que as professoras se encontravam, o dinheiro era significativo.

A diretora da escola confirma o que verificamos anteriormente: a escola enfrentava o problema do afastamento de professores devido a motivos de saúde, associados ou não à ampliação da jornada de trabalho.

Ambas as professoras entrevistadas afirmaram que são muitos os desafios: a professora P.A. vai além, relatando que para ela o programa enfrentava todos os desafios, mas que o maior deles é tornar o PME agradável para os estudantes.

Todos! Mas o desafio maior do programa é ser agradável para as crianças, ser atrativo, ser prazeroso. O que eu mais via naquelas crianças, era o desgosto de estar ali (...). Estou aqui porque tem que estar aqui, entendeu?! (...) oferecer atividades de fato legais, profissionais capacitados, estrutura, um local para elas descansarem. Gente, eu estou aqui hoje desde a sete da manhã, estou “morta”, imagine você passar por isso todo dia. Você se alimentar mal, não ter um local adequado para você descansar. Então assim, alimentação é um desafio, tem que oferecer uma alimentação decente para as crianças, tem que ter atividade descecente, (...) então são inúmeros os desafios, inúmeros (P.A. 2014).

A fala da professora da outra escola nos alerta para as condições precárias de efetivação do PME e, principalmente, para o desgaste dos estudantes, afirmando o quanto pode ser cansativo permanecer na escola o dia todo. Como observa Cavaliere (2007), a simples ampliação da jornada escolar, por si só, não garante o exercício de práticas qualitativamente diferentes, correndo-se o risco de repetir a mesma escola ou a mesma prática nessa ampliação.

Quanto à professora da escola, ela relata o problema da estrutura física, a discriminação da comunidade escolar, principalmente dos gestores pelo programa e a falta de apoio da SME, bem como da direção da escola, como desafios:

Muitos, (...) primeiramente a questão da estrutura física. Segundo, nós percebemos que o programa é rejeitado dentro da própria escola, da coordenação, da direção. Nós sentimos muito isso, que nós somos muito rejeitados, as crianças muitas vezes são rejeitadas, aí porque é do Mais Educação é lógico que vai dar trabalho. As pessoas têm uma visão muito errada do programa, principalmente dentro da escola. Como eu te falei coordenação do programa, quem está lá na Secretaria de Educação não sabe o que está acontecendo aqui. Então, essa hierarquia falta muito à participação de quem vem lá de cima (...) falta apoio da direção, falta muita coisa nesse sentido. Mas com relação à coordenação da C.E. eu acho que ela corre atrás, ela dá o sangue, para colocar em prática as ideias dela (P.B.2014).

Parece-nos que o PME é uma ação isolada na escola. Os estudantes são discriminados, tendo em vista o caráter de proteção social do programa. Observamos, no entanto, que os estudantes atendidos possuíam praticamente a mesma condição financeira dos demais da escola.

Entendemos que essa discriminação pode estar associada ao caráter de proteção social atribuído ao PME e também à visão que os profissionais da escola têm sobre os estudantes.

Cavaliere (2007) e Brandão (2009), ao destacarem a ampliação da jornada escolar, indicam a possibilidade do caráter assistencialista dessa ampliação, com a supervalorização da prevenção à marginalidade e a ênfase do tempo integral como alavanca para a superação de todos os problemas da sociedade.

De acordo com Paro (1998), com isso a escola perde o seu foco específico. O autor também argumenta que por trás do caráter da escola pública, está a concepção de pobreza como problema moral, que seria combatido por meio da educação integral.

A educadora comunitária (E.C.), por já ter trabalhado na mesma função na outra escola que também foi pioneira na implantação do PME, esclarece os desafios para aquela escola e não para a escola da pesquisa, pois acreditava que o funcionamento desta última estava adequado.

A E.C. afirma que o maior desafio era que as atividades apresentassem uma finalidade, que não fossem aleatórias, sem sentido. Mostrando que, embora com todos os entraves na efetivação das oficinas do PME na escola, ainda assim ele é entendido como significativo para os estudantes. Além disso, novamente é evidenciada a necessidade de formação dos profissionais que atuavam no programa.

a) Os estudantes

Para os estudantes, a estrutura física da escola, a falta de preparo dos professores para trabalharem no PME, bem como o cansaço por ficarem o dia todo na escola se apresentaram como questões desafiadoras. Sobre o espaço físico observam:

Poderíamos voltar a ir no centro da juventude para nadar (...). Ah! E também na pista de skate (E5, E6, 2013-meninos).

Queria nadar lá no Centro da Juventude (E10, 2014-menina).

Se pudéssemos ter um lugar para fazer dança, também ia ser legal (E12, 2014-menina)

Também registram o que consideram ser falta de preparo dos professores:

Eu quero tirar a aula de computação, porque a professora de lá é muito chata. Outro dia, só porque eu e a E2 escrevemos “Para Deus”, nós duas, aí ela falou: - Ah, você copiou da E2! Ela pegou a minha folha amassou e jogou fora, pegou a da E2, amassou e jogou fora (E1, 2013-menina).

Aí, fez as duas copiarem de novo (...). Ela xinga nós de chatos (E3, 2013-menino).

Nós poderíamos aprender o inglês, mas de uma forma diferente, neh!? Não de uma forma tipo... Assim, obrigados a fazer (E4-menina, E5-menino, 2013).

Poderíamos ter mais jogos (E7, 2014-menino).

Os estudantes registram ainda o cansaço frente às atividades: “É cansativo, mas eu gosto” (E4, 2013); “Mais ou menos, porque é cansativo. Chego em casa “morrendo” (E5, 2013)”. “Às vezes eu fico cansado, mas só às vezes” (E11, 2014-menino).

Por meio das falas dos estudantes verificamos também a falta de entendimento e direcionamento dos professores com relação à proposta do PME, resultando numa prática pedagógica dissociada daquela que propicia ao aluno “ser sujeito” (FREIRE, 2005).

Entendemos também, que o cansaço apontado pelos estudantes pode estar relacionado ao desafio de tornar o PME agradável²⁷, como mencionou a P.A. É necessário refletirmos acerca da capacitação de profissionais e de políticas que contemplem o uso da estrutura física dos municípios, “como nas idas a museus, bibliotecas, clubes esportivos, igrejas, participação em grupos como escoteiros, capoeiristas”, no intuito de “se aprender sobre a história (a

²⁷Embora nos mostrassem que apesar do cansaço eles gostavam de estar ali, pois o PME era entendido por eles como uma oportunidade de realizarem atividades diferentes daquelas do currículo formal, destacando a precariedade do currículo na escola.

história da cidade), geografia local, hábitos de consumo, transportes, política local, convivência social, recursos públicos e muitos outros temas” (GUARÁ, 2009, p.75).

As visões indicam que os sujeitos consideram necessárias mudanças no PME. Mudanças que dizem respeito à capacitação dos professores para atuarem no PME, no intuito de compreenderem os objetivos e, principalmente, de conceberem a educação integral e de que forma trabalhar com ela; à falta de estrutura física das escolas para implantarem o PME, mostrando a necessidade de criar políticas públicas locais para estimular o uso dos espaços públicos para que o PME não fique restrito à escola; à necessidade de integração entre as atividades do PME com as demais da escola e à de tornar o PME “agradável” aos estudantes, considerando suas necessidades de desenvolvimento cognitivo, físico, cultural e político.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados obtidos, concluímos este relatório concordando com Silva e Silva (2012, p.219) quando afirmam que “o modelo de gestão intersetorial, da forma como está presente no Programa Mais Educação (PME), se coloca como uma ferramenta nas mãos da perspectiva gerencial”. De acordo com os autores, o PME é uma ação descentralizada, que propõe a parceria com a iniciativa privada, com uma divisão nas atribuições da gestão e com incentivo à captação de recursos e de apoios junto à comunidade do entorno. É efetivado por meio de uma conjunção de esforços, do ponto de vista do controle, planejamento e avaliação centralizados, com uma desconcentração das responsabilidades para os setores periféricos.

Silva e Silva (2013a) também acreditam que as orientações político-pedagógicas e de gestão que orientam o PME, do ponto de vista humano, configuram-se como regressão no plano teórico e social, tendo em vista a subordinação intelectual e moral dos governos Lula/Dilma aos organismos multilaterais.

Nesse sentido, Silva e Silva (2013a) entendem que o PME é orientado por uma visão sistêmica de gestão, modelo espelhado nas empresas transnacionais, diante do processo de internacionalização da economia; segundo os autores, ele fundamenta o PDE/Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação e, conseqüentemente, o PME, “o que demonstra uma presença decisiva dos homens de negócio na direção intelectual e moral dos governos Lula/Dilma, como é o caso do Movimento Todos Pela Educação” (p.715).

Diante desse contexto, recorrer ao estudo de caso, em uma EMEB do município de São Carlos, nos possibilitou compreender e analisar a materialização da política do PME em suas contradições e especificidades.

No município pesquisado, as equipes escolares não tiveram verdadeiramente escolha na implantação, ou não, do PME. A SME, com base no IDEB das escolas, sugeriu que as instituições com piores resultados implantassem o programa. Estas, segundo a gestora entrevistada, viram-se sem alternativas, tendo em vista que não possuíam nenhuma outra proposta para elevar o IDEB. Posteriormente, o PME tomou dimensões de uma política municipal, divulgada com ênfase na página oficial da SME. A administração municipal estabeleceu relações com Organizações Não - Governamentais a fim de prover as demandas do programa, de tal modo que se instituiu o trabalho voluntário como fundamental para a extensão da jornada nas escolas da rede de ensino.

Observa-se que os documentos reguladores do PME incentivam o trabalho voluntário como fundamental na efetivação do programa, o que nos leva a considerar que o programa conta com formas de trabalho precarizadas em sua estrutura, uma vez que não há remuneração para voluntários, mas ressarcimento (ajuda de custo de no máximo de R\$ 400,00).

É importante ressaltarmos que houve dificuldades significativas na coleta de dados sobre o financiamento do PME no município, visto que os documentos da SME e informações fornecidas pelos gestores municipais eram imprecisos, o que dificultou as análises.

Na mudança de gestão municipal, o trabalho voluntário foi substituído pela extensão da jornada docente, trazendo para o PME outra lógica: a condição de ser uma possibilidade de pequeno aumento nos ganhos dos professores efetivos (ou contratados) da rede municipal. O critério para a seleção docente, vago e impreciso a nosso ver, considerava conhecimentos mínimos sobre as áreas mais específicas indicadas nas diretrizes do programa. Como resultado, apresenta-se uma tendência de extensão da jornada dos estudantes como prolongamento das atividades curriculares do turno regular.

Verificamos que, na implantação do PME no município e na escola pesquisada, esta ampliação foi de oito horas, porém ela acontecia de segunda a quinta-feira, totalizando 32 horas semanais de frequência dos estudantes selecionados pela escola. Se a jornada fosse de sete horas, em cinco dias semanais, totalizaria 35 horas/semana.

No ano de 2013, a ampliação excedeu as oito horas, considerando-se a somatória de todas as atividades realizadas no período em que os estudantes estavam no turno regular, somando-se o tempo de espera para o início das atividades do PME e todas as atividades

realizadas no programa. No ano de 2014, a ampliação da jornada retornou às oito horas. Em ambos os anos, o Programa era efetivado de segunda a quinta-feira. Observa-se que a “extensão da jornada” implica em um tempo importante, no qual os estudantes devem aguardar o início das atividades.

A ampliação apenas de quatro dias na semana resultava da opção de realizarem-se reuniões de planejamento docente às sextas-feiras. No ano de 2013, as reuniões aconteciam semanalmente; já no ano de 2014, como resultado de queixas dos professores do programa²⁸, tornaram-se quinzenais. Os professores queixaram-se de ter que ir à escola semanalmente para reuniões, não se referindo à redução de atividades com os alunos. Nesse sentido, a participação dos professores ficava restrita à quatro dias na semana.

A gestora do PME na escola explicou que a diferença no tempo de ampliação da jornada ocorreu devido à aplicação da Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, estabelecendo que os professores devem permanecer 2/3 da sua carga horária em sala de aula e 1/3 planejando as aulas, em HTPC, HTPI e HTPL. Tal composição era também aplicada à jornada docente no Programa. Todavia há que se considerar que a Lei não reduz a jornada discente em horário regular, o que tem exigido dos governos adaptações importantes, inclusive contratações docentes. Situação bem diferente do ocorrido quando da opção adotada pelo município para o PME.

Os documentos norteadores do programa declaram que este apresenta proposta de ampliação da jornada escolar, na perspectiva da educação integral. Tal formação se apropria de concepções oriundas do Movimento da Escola Nova. Por isso, entende-se que o currículo do programa deve abranger a formação plena dos estudantes, ou seja, o desenvolvimento das dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural e política.

Acredita-se que a responsabilidade pela educação integral dos estudantes não está restrita ao espaço da escola. Nesse sentido, entra em cena a comunidade de aprendizagem, isto é, a escola com as demais instituições sociais devem formular um projeto comum de educação, utilizando os espaços públicos do município.

Verificamos, todavia, que a educação integral é tema polêmico: entre escolarização, proteção social e preparo para a cidadania há todo um campo de tensões; enquanto autores se opõem ao pragmatismo do Movimento da Escola Nova, outros consideram que esse Movimento trouxe contribuições para a elaboração de propostas de escola de tempo integral.

²⁸ Segundo eles, a escola era muito distante.

Para Silva e Silva (2013a) a educação integral intercultural, espelhada no ideário pragmatista da pedagogia nova, restringe a escola a um espaço de políticas afirmativas incapaz de proporcionar o exercício da crítica do sistema capitalista. Em contrapartida, Cavaliere (2007) acredita nas contribuições do pragmatismo de Dewey; defende a importância das atividades e vivências para tornar a escola um ambiente de formação para a democracia.

Com base em Oliveira (2010), Silva e Silva (2013a) apontam que o PME participa da denominada Hegemonia às Avessas, isto é, “os dominantes, os capitalistas, consentem que a educação seja conduzida pelos dominados (representados pelos governos Lula/Dilma), desde que a direção moral não questione a forma de exploração capitalista” (p.117).

Acreditamos na importância das contribuições do Movimento da Escola Nova para a educação, porém concordamos com pensamento de Silva e Silva (2013) na medida em que, o cenário da política educacional- não só a do PME-, com a defesa de uma educação respeitando as diferenças, tende a tornar a escola um ambiente de políticas afirmativas, que se sobressaem às principais finalidades da escola, dentre elas a formação para a democracia.

Também concordamos que de fato, vivemos a “Hegemonia às Avessas”, cuja educação tende ao conformismo das relações do capitalismo.

Em nossa coleta de dados, percebemos que a estrutura física, a falta de direcionamento e a falta de capacitação dos professores foram indicadores que causaram entraves na efetivação do programa, tanto no município como na escola.

No caso da escola, os espaços físicos utilizados para o Programa se resumiam às salas de aula. Nos anos de implantação do PME na escola, havia a possibilidade da utilização do Centro da Juventude, onde atividades diversificadas eram realizadas, porém a escola perdeu este local, tendo em vista que uma das EMEBS vizinhas passou a funcionar ali.

A proposta de comunidade de aprendizagem presente nos documentos reguladores do PME não acontecia; havia dificuldade de parcerias com espaços públicos do município além da impossibilidade de utilização do entorno da escola, já que ela era situada em um bairro marcado pela criminalidade e violência.

No que diz respeito aos agentes que devem integrar o PME, são apresentados aqueles que trabalham em caráter voluntário (trabalhadores informais), representado por estudantes universitários e membros da comunidade local; também, aqueles que possuem vínculo empregatício (trabalhadores formais), representado pelos professores da rede municipal.

Os critérios de escolha para que os estudantes integrem o PME estão baseados na elevação do IDEB e na proteção social. Critérios estes que fizeram a escola ser uma das pioneiras a implantar o programa no município.

Para os estudantes, O PME era apresentado como uma oportunidade para que não permanecessem na rua enquanto os pais ou responsáveis estavam trabalhando, ou mesmo fazendo trabalhos de casa.

Queremos destacar aqui que a mudança de gestão da prefeitura trouxe outra configuração para o PME. Nela, os professores da rede eram os únicos responsáveis por estar à frente das oficinas/atividades. Isso resultou na falta de profissionais para ministrarem as oficinas e a redução de macrocampos.

Tal mudança nos mostra que a transição de governo, de um partido para outro, resulta na falta de normatização do PME. Embora o programa seja uma política federal, os dados coletados nos apontam a dependência que ele tinha com relação ao governo municipal.

Na escola o problema da ausência de professores era uma rotina, como já citado, e isso era reflexo também da falta de capacitação dos professores.

Silva e Silva (2013b, p.198) defendem que experiências como o PME apresentam inovações conceituais e operacionais “que sugerem uma reconfiguração do trabalho da escola pública brasileira e da mentalidade dos seus profissionais”. Os autores evidenciam que as reformas educacionais brasileiras, a partir dos anos de 1990, trouxeram uma crescente desvalorização e desqualificação do magistério.

Ao tratar da formação e valorização dos docentes, Silva e Silva (2013b, p.224) argumentam que não basta oferecer uma formação continuada alheia ao contexto social, “esta deve estar articulada a um projeto educativo bem definido, possibilitando a todos o entendimento de suas tarefas”.

Verificamos a dificuldade dos professores em compreender a proposta de educação abordada no programa. Uma prática docente regular era a busca pelo disciplinamento, destacado em vários momentos de organização dos estudantes: filas, ordens de silenciamento, premiação à disciplina.

Embora entendêssemos que as práticas estavam enraizadas no turno regular, vistas principalmente nas oficinas de matemática e inglês, os estudantes consideravam que as atividades do PME eram diferentes daquelas do referido turno.

As visões dos estudantes nos levam a compreender a necessidade de uma formação que ultrapasse os conhecimentos e atividades do currículo formal, considerando a

integralidade do homem. E, para pensá-la, é necessário considerar as dimensões humanas, o ciclo de vida, as satisfações humanas, a garantia dos direitos de educação e a integração das políticas, como afirma Gouveia (2006).

Ademais, o PME era uma ação isolada da escola. Observamos ser comum os funcionários avaliarem negativamente as condutas dos estudantes do PME. Os momentos de tentativas de integração não aconteciam com frequência e partiam da coordenadora do programa na escola, contradizendo os documentos oficiais, que recomendam situações que articulem escola e PME.

As considerações permitem compreendermos que o PME enfrentava muitos desafios, mas acreditamos que o maior deles é tornar o programa importante para os estudantes. Para isso, são necessárias uma estrutura física adequada, atividades condizentes com a proposta de educação integral e alimentação adequada.

Acreditamos também que não é possível pensarmos na educação integral com base nas relações de trabalho propostas pelo PME.

Para que de fato a educação integral possa ser efetivada, é necessário ter como principal reflexão que a formação deve se sobressair à elevação do IDEB. Dessa maneira, dissociar qualidade de resultados mensuráveis.

Nesse sentido, a necessidade de reestruturação das políticas públicas nacionais, dando ao governo federal responsabilidades que realmente lhe cabem e dissociando essas políticas de modelos de empresas transnacionais.

Também acreditamos que as escolas públicas brasileiras devem receber um aporte financeiro maior, para serem mais bem equipadas, tanto na estrutura física como na pedagógica, cabendo às SME articularem-se melhor com o governo federal e com as escolas do município.

Tais mudanças acontecerão em longo prazo. Enquanto isso, o PME é imposto às escolas, e estas têm que fazer com que o programa funcione, mesmo de forma precária.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. GARCIA, T.O.G. Oferta Educativa e Responsabilização no PDE: O Plano de Ações Articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, v.38, n.135, set./dez, 2008, p.770-796.
- ALGEBAILLE, E. **Escola Pública e Pobreza no Brasil: A Ampliação para Menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- AMARAL, L.F; VICTOR, A; ALMEIDA, E.C.G. **O Programa Mais Educação e as Novas Configurações do Trabalho Docente**. IX Seminário do Trabalho: Trabalho, Educação e Neodesenvolvimentismo. Unesp, Marília, 2014.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília. 2008.
- ARROYO, M.G. Educandos e Educadores: Seus Direitos e o Currículo. **Indagações Sobre o Currículo**. Ministério da Educação, 2007. Disponível em :< portal.mec.gov.br/seb> Acesso em: 20/03/2015.
- _____. Administração da Educação, Poder e Participação. **Educação e Sociedade**. Ano I, n. 2, jan./1979. Campinas: CEDES, 1979.
- AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 1992.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONFIM, P. **A Cultura do Voluntariado no Brasil**: determinações econômicas e ideopolíticas na atualidade. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A et al (orgs.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares, Petrópolis, RJ, Vozes, 2007.
- _____. Escola de Tempo Integral e Cidadania Escolar. In: Educação integral e tempo integral. Coleção **Em Aberto**, Brasília: INEP, v. 22, n. 80, p.51-63, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Operacional da Educação Integral**. Brasília/DF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20/09/2012.
- _____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. Brasília/DF, 2007a. Acesso em: 20/09/2012.
- _____. Ministério da Educação. **Indagações Sobre o Currículo**, 2007b. Acesso em: 20/03/2015.
- _____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: Passo a Passo**. Brasília/DF, 2013a. Acesso em: 12/05/2014.
- _____. Ministério da Educação. **Roteiro de Mobilização para Adesão- Programa Mais Educação 2013**. Brasília/DF, 2013b. Acesso em: 30/09/2012.

____. Ministério da Educação. **Mais Educação recebe inscrição de escolas públicas até 31 maio.** Brasília/DF, 2013c. Acesso em: 12/05/2014.

____. Ministério da Educação. Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral. **Série Mais Educação.** Brasília/DF, 2009a. Acesso em: 25/09/2012.

____. Ministério da Educação. Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território. **Série Mais Educação.** Brasília/DF, 2009b. Acesso em: 25/09/2012.

____. Ministério da Educação. Educação Integral: Texto de Referência para o Debate Nacional. **Série Mais Educação.** Brasília/DF, 2009c. Acesso em: 30/09/2012.

____. Ministério da Educação. **Manual da Educação Integral em Jornada Ampliada para Obtenção de Apoio Financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/Educação Integral), no exercício 2011.** Brasília/DF, 2011. Acesso em: 12/06/2014.

____. Ministério da Educação. **Manual operacional da Educação integral.** Brasília /DF, 2014a. Acesso em: 18/07/2014

____. Ministério da Educação. **Manual do PDDE interativo 2014.** Brasília/DF, 2014b. Acesso em: 12/05/2014.

____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: Passo a Passo.** Brasília/DF, s.d.a. Acesso em 20/09/2012.

____. Ministério da Educação. **Educação Integral.** Brasília/DF, s.d.b. Acesso em: 10/05/2015.

____. Ministério da Educação. Programa Mais Educação: **Documentos de Referências.** Brasília/DF, s.d.c. Acesso em: 25/09/2012.

____. Ministério da Educação. Educação Integral/ Educação Integrada E (Em) Tempo Integral: Concepções e Práticas na Educação Brasileira. Mapeamento das Experiências de Jornada Escolar Ampliadas Estudo Qualitativo. **Série Mais Educação,** Brasília, s.d.d. Acesso em: 20/08/2013.

____. Ministério da Educação. Educação Integral/ Educação Integrada E (Em) Tempo Integral: Concepções e Práticas na Educação Brasileira. Mapeamento das Experiências de Jornada Escolar Ampliadas. **Série Mais Educação,** Brasília, 2010. Acesso em: 20/08/2013.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. **Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007,** Brasília/DF, 2007. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 17/07/2014

____. Casa Civil. **Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Brasília/DF, 2010. Acesso em: 17/07/2014

____. Casa Civil. **Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Brasília/DF, 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação- PNE e dá outras providências. Acesso em: 17/07/2014.

____. Casa Civil. **Lei Nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998.** Brasília/DF, 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Acesso em: 18/07/2014.

BREGANHOLI, V. C. **A Infância de Meninos e Meninas: O que é Ser Criança Num Bairro Popular?** 2002. 170f. Dissertação de Mestrado; Programa de Pós-Graduação em Educação –UFSCar, 2002.

CABEZUDO, A. Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, M; PADILHA, P. R; CABEZUDO, A. (orgs.) **Cidade Educadora: Princípios e experiências**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Cidades Educadoras América Latina, 2004. Cap. 1.

CALHAU, L.B. **O Pensamento Pedagógico de Paulo Freire: Esforço por Descrição de sua Lógica e Conceitos Fundamentais**. Disponível em: <<http://www.eliobragacalhau.com.br>>. Acesso em: 24/04/2015.

CAMINI, L. **A gestão educacional e a relação entre entes federados na Política Educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. 2009. 294f. Tese (doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

CARNEIRO, C. B. L. **Programas de Proteção Social e Superação da Pobreza: Concepções e Estratégias de Intervenção**. 333f. UFMG-FFCH, Doutorado, 2005.

CARVALHO, M.E.P. Relações Entre Família e Escola e Suas Implicações de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, nº110,p.143-155, julho/2000. Acesso em: 12/02/2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>.

CAVALIERE, A.M. **Questão Sobre Uma Proposta Nacional de Gestão Escolar. Congressos Ibero- Luso- Brasileiros e Administração da Educação de 2010**. Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), 2010. Disponível em< <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010>>. Acesso em: 20/12/2014.

_____. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública . **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12/01/2015.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Programa “Tempo de Escola” Aproveita Variados Espaços da Cidade**, s.d. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br>>. Acesso em: 24/01/2015.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da Educação integral. Educação Integral e Tempo Integral. In: MAURÍCIO, L.V. (org). Coleção **Em Aberto**, Brasília: INEP, v.22, n.80, abr, 2009, p.83-96.

CORRÊA, B.C. **Democratização da gestão escolar na educação infantil: Um Caso e Seus Múltiplos significados**, 2006. 247f. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: Muller, F; Carvalho, A. M. A. **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças; diálogos com William Corsaro**. Paulo: Cortez, 2009, p.31-50.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

ESCOLA. **O Programa Mais Educação na Escola**, 2012.

_____. **Cronograma das Atividades do Programa Mais Educação**, 2013.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: Um Instrumento de Reflexão. In: **Contexto e Educação**, Ijuí, v.2, n.7, jul./set. 1987, p.19-24.

FARIA FILHO, L. M. Para Entender a Relação Escola-Família: Uma Contribuição da História da Educação. **São Paulo em Perspectiva**, 2000, p.44-50. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 25/02/2015.

FERRAÇO, C. E. **Pesquisa com o Cotidiano**. Educ. Soc, v.28, nº98, jan./abril, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 42.^a edição, 2005.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Resolução nº19 de 15 de maio de 2008**. Brasília/DF, 2008. Disponível em :< www.fnde.gov.br>. Acesso em: 12/06/2013.

_____. **Resolução nº34 de 6 de setembro de 2013**. Brasília/DF, 2013. Acesso em: 20/03/2014.

FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS (SEADE) (São Paulo). Disponível em:< www.seade.gov.br>. Acesso em 25/06/2013.

GOMES, S.C. **Fatores Explicativos das Diferentes Estratégias de Municipalização do Ensino Fundamental nos Governos Subnacionais do Brasil (1997-2000)**.265f. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Ciência Política da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2008.

GONÇALVES, A. S. Reflexões Sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral. In: **Cadernos Cenpec**, 2006.

GUARÁ, I.M. É Imprescindível Educar Integralmente. **Cadernos Cenpec**, n.2, 2006, p.15-24. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25/07/2014.

_____. Educação e Desenvolvimento Integral: Articulando Saberes na Escola e Além da Escola. Educação Integral e Tempo Integral. In: MAURÍCIO, L. V. (org). Coleção **Em Aberto**, Brasília, v.22, n.80, abr. 2009, p.65-81.

GOUVEIRA, M.J.A. Educação Integral com a Infância e a Juventude. **Cadernos Cenpec**, n.2, 2006, p.77-85. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25/07/2014.

HORA, D. M.; COELHO, L. M. Diversificação Curricular e Educação Integral. **Congresso Luso-Brasileiro de Questões Curriculares**. Rio de Janeiro, UERJ, 2004.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HYPOLITO, A. M. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: Teoria e Prática**, vol. 21, n.38, 2011.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Programa Se Liga e Acelera**, s.d. Disponível em: <senna.globo.br>. Acesso em: 27/11/2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das Escolas** . Disponível em: <www.ibege.gov.br>. Acesso em: 12/11/2012.

____ Data Escola. **Censo Escolar 2014** Acesso em: 25/04/2015.

IOSIF, R. M. G. **A Qualidade da Educação na Escola Pública e o Comprometimento da Cidadania Global Emancipada: Implicações para a Situação de Pobreza e Desigualdade no Brasil**. 1v. 310p. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade Brasília. 2007

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, L. C. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos Professores. **Educação: Teoria e Prática** – Vol. 21, n. 38, Out/dez-2011.

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

MARTINS, H. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. In: **Educação e Pesquisa**, v.30, n.2, mai/ago, 2004, p.280-300.

MAURÍCIO, L. V. **Literatura e Representações da Escola Pública de Horário Integral**, 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf> . Acesso em: 28/08/2012.

MIZUKAMI, M.G. N. In: **Ensino: As Abordagens do Processo**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.1986.

MONTEIRO, A.M. *Ciep: Escola de Formação de Professores*. Educação Integral e Tempo Integral. In: MAURÍCIO, L. V (org). Coleção **Em Aberto**, Brasília: INEP, v.22, n.80, abr. 2009.

MOOL, J. A Agenda da Educação Integral: Compromissos para sua Consolidação como Política Pública, In: MOOL, J. et al.,. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa- Características, Usos e Possibilidades. In: **Caderno de Pesquisas em Administração**, v.1, nº3, São Paulo 2ºsem, 1996.

NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: Concepção e Realização de uma Experiência de Educação Integral no Brasil. Educação Integral e Tempo Integral. In: MAURÍCIO, L. V (org). Coleção **Em Aberto**, Brasília: INEP, v.22, n.80, abr, 2009.

NUNES, G. C. **Tempo, Espaço e Currículo na Educação Integral: Estudo de Caso de uma Escola do Guará-DF**.106F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UNB), Brasília – DF, 2011.

PARO, V.H. A Educação, a Política e a Administração: Reflexões Sobre a Prática do Diretor de Escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36. n.3, p.763-778,set/dez, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 12/03/2015

____et.al. **Escola de Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público**. São Paulo: Cortez, 1998.

PERONI, V.M. V; OLIVEIRA, R. T. C; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**.

Campinas, vol. 30, n. 108, 2009, p.761-778. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12/11/2013.

PERONI, V.M. V; ADRIÃO, T. **PDDE: Uma Proposta de Redefinição do Papel do Estado na Educação?** INEP, Brasília/DF, 2007.

PINHEIRO, F.P.S.Z. **Programa Mais Educação: Uma Concepção de Educação Integral**. 2009. 134f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ. Rio de Janeiro, 2009.

RATTO, A.L.S. Disciplina, Vigilância e Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n.131, maio/ago. 2007, p.481-510. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12/04/2015.

RIBEIRO, D. **Nossa Escola é uma Calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

RIBEIRO, J. Q. Introdução à administração escolar. In: TEIXEIRA, A. S. et al. **Administração escolar**. Salvador: Anpae, p.17-40, 1968.

ROMANELLI, G. A Entrevista Antropológica: Troca e Alteridade. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI ALVES, Z. M. M. (orgs.). **Diálogos Metodológicos Sobre Prática da Pesquisa**, Ribeirão preto, SP: Legis Summa, 1998, p.119-133.

SANTANA, L.T. **O Plano de Ações Articuladas nos Municípios Paulistas Prioritários: O Exercício Cooperativo em Análise**, 2011. 118f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências de Rio Claro –SP, 2011.

SANTOS, M.M. Título inapropriado para divulgação, tendo em vista, que o mesmo contém o nome da escola pesquisada e, por motivos éticos não evidenciaremos este nome. 2007. 59F. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)- Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), SÃO CARLOS, 2007.

SÃO CARLOS (São Paulo). Portal da Educação. **A Cidade de São Carlos**, s.d.a. Disponível em: <<http://www.saocarlos.sp.gov.br>>. Acesso em: 10/06/2013.

_____. **Gestão Democrática**, s.d.b. Acesso em: 15/06/2013.

_____. **Escola Nossa**, s.d.c. Acesso em: 15/06/2013.

_____. **O Programa Mais Educação em São Carlos**, s.d.d. Acesso em: 15/06/2013.

Legislação da Educação. **Lei Sistema Municipal de Ensino 13.889/2006**, 2006a. Acesso em: 20/07/2013.

_____. Legislação da Educação. **Estatuto da Educação Lei nº 13.889/2006**, 2006b. Acesso em: 20/07/2013.

_____. Legislação da Educação. **Resolução do Conselho Municipal de Educação 004/09**, 2009. Acesso em: 15/08/2013.

_____. Legislação da Educação. **Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 003/07**, 2007a. Acesso em: 15/08/2013.

_____. Legislação da Educação. **Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 004/07**, 2007b. Acesso em: 22/09/2013.

_____. **São Carlos é Mais Educação**, 2010a. Acesso em: 22/09/2013.

_____. **Mais Educação**, 2010b. Acesso em: 22/09/2013.

SÃO CARLOS (São Paulo) **Secretaria Municipal de Educação**. Programa Mais Educação, s.d.

SÃO CARLOS (São Paulo). **Plano de Atendimento Geral Consolidado**, 2010, 2011, 2012 e 2013.

SÃO PAULO (São Paulo). **Portfólio Comitê Territorial de Educação Integral do Estado de São Paulo. A Ação Local Norteando a Construção de uma Política em Educação Integral em Tempo Integral**. Brasília/DF, 2014. Acesso em: 28/07/2014. Disponível em: < <http://contee.org.br> >.

SÃO PAULO (São Paulo). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Programas e Projetos. **Municipalização do Ensino**, s.d. Disponível em < <http://www.educacao.sp.gov.br> >. Acesso em: 12/10/2013.

SARMENTO, M. J. O Estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N. et.al. (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas em sociologia da educação**, Rio de Janeiro, 2011.

SILVA; J.A. A; SILVA, K.N.P. **Analizando a Concepção de Educação Integral do Governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação**. Educação em Revista (UFMG, Online), v. 30, p. 95-126, 2014.

_____. **Educação Integral, Intercultural e Sistêmica: A Hegemonia às Avessas no Programa Mais Educação**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, v. 5, p. 135-145, 2013a.

_____. **Educação Integral no Brasil de Hoje. Série Extensão**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013b.

_____. **Educação Integral no Brasil de Hoje**. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

SILVA, M.A; NÓBREGA, S.A. **O Programa Mais Educação e sua Política de Formação e Trabalho Docente: A Experiência de Caruaru**. Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br>>. Acesso em: 20/12/2014.

SIROTA, R. Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do Objeto e do Olhar. Tradução: Neide Luzia de Rezende. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, março/2001, p. 7-31.

SOUZA, S.A. **Educação, Trabalho e Responsabilidade Social**. 1.ed. São Paulo: Xamã Editora, 2013.

STAKE, R.E. Pesquisa Qualitativa/Naturalista – problemas epistemológicos. **Educação e Seleção**. n. 7, p.19-27, 1983.

SZYMANSKI, H. (org.). Entrevista Reflexiva: Um Olhar Psicológico sobre a Entrevista em Pesquisa. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: A Prática Reflexiva**. Brasília: Editora Plano, 2002, p. 9-61.

TEIXEIRA, A. S. **Educação não é Privilégio**. 4 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

VIANNA, M.J.B. As Práticas Socializadoras Familiares como *Locus* de Constituição de Disposições Facilitadoras de Longevidade Escolar Em Meios Populares. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n.90, jan/abril. 2005, p.107-125. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12/02/2015.

VIEIRA, H.P; CAVALCANTE, M.M.D. A Crise do Magistério Público Brasileiro no Século XXI. Repercussões na Identidade do Professor da Educação Básica. **Práxis Educacional**, v.9, n.15, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br>> Acesso em: 20/02/15.

ZAGO, N. A Entrevista e seu Processo de Construção: Reflexões com Base na Experiência Prática de Pesquisa. In: ZAGO, N; CARVALHO, M.P; VILELE, R.A. T (orgs.). **Itinerários de Pesquisa**, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXOS

ANEXO I

Tabela 10- Plano de Atendimento Geral Consolidado (2010)

MACROCAMPO	ATIVIDADE	QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE	VALOR KIT (CAPITAL)	INDEXAÇÃO IPCA 01/2010 A 04/2015	VALOR KIT (CUSTEIO)	INDEXAÇÃO IPCA 01/2010 A 04/2015
Esporte e Lazer	Xadrez Tradicional	130	0,00	0, 00	1.000,00	1.406,82
Acompanhamento Pedagógico	Letramento	130	0,00	0,00	1.770,60	2.490,92
Cultura e Artes	Pintura	130	0,00	0,00	2.058,00	2.895,24
Comunicação e Uso de Mídias	Rádio Escolar	130	0,00	0,00	0,00	0,00
Esporte e Lazer	Natação	130	0,00	0,00	4.710,00	6.626,12
Acompanhamento Pedagógico	Matemática	130	0,00	0,00	2.567,50	3.612,01
Total			0,00	0,00	12.106,10	17.031,10

Ressarcimento. Monitores: 18.000,00 | Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 37.438,10 | Total Capital: 2.960,00 | Total Geral: 40.398,10 | Saldo: 0,00 | Repasse (custeio): 37.438,10

| Repasse (capital): 2.960,00 | Total: do Repasse: 40. 398,10.

Valores sem indexação.

Ressarcimento. Monitores: 25.322,76 | Serviços/Materiais: 5.627,28 | Total Custeio: 52.668,67 | Total Capital: 4.164,19 | Total Geral: 56.832,86 | Saldo: 0,00 | Repasse (custeio): 52.668,67

| Repasse (capital): 4.164,19 | Total do Repasse: 56.832,86.

Valores indexados (IPCA 01/2010 a 04/2015).

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2010.

Tabela 11- Plano de Atendimento Geral Consolidado (2011)

MACROCAMPO	ATIVIDADE	QUANTIDA DE ALUNOS POR ATIVIDADE	VALOR KIT (CAPITAL)	INDEXAÇÃO IPCA 01/2011 A 04/2015	VALOR KIT (CUSTEIO)	INDEXAÇÃO IPCA 01/2011 A 04/2015
Comunicação e Uso de Mídias	Fotografia	150	2.340,00	3.108,29	0,00	0,00
Cultura e Artes	Iniciação Musical por meio da Flauta Doce	150	1.400,00	1.859,66	200,00	265,67
Esporte e Lazer	Natação	150	0,00	0,00	4.710,00	6.256,43
Esporte e Lazer	Karatê	150	0,00	0,00	8.000,00	10.626,63
Acompanhamento Pedagógico	Matemática	150	0,00	0,00	2.567,50	3.410,48
Acompanhamento Pedagógico	Letramento	150	0,00	0,00	1.770,60	2.351,94
Total			3.740,00	4.967,95	17.248,10	22.911,15

Ressarcimento Monitores: 12.960,00| Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 26.008,10| Total Capital: 3.360,00| Total Geral: 29.368,10| Saldo: 0,00 | Repasse (custeio): 26.008,10| Repasse (capital): 3.360,00| Total do Repasse: 29.368,10.

Valores sem indexação.

Ressarcimento Monitores: 17.215,14| Serviços/Materiais: 5.313,57 | Total Custeio: 34.547,31| Total Capital: 4.463,18 | Total Geral: 39.010,49| Saldo: 0,00 | Repasse (custeio): 34.547,31| Repasse (capital): 4.463,18| Total do Repasse: 39.010,49.

Valores indexados (IPCA 01/2011 a 04/2015).

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

Tabela 12: Plano de Atendimento Geral Consolidado (2012)

MACROCAMPO	ATIVIDADE	QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE	VALOR KIT (CAPITAL)	INDEXAÇÃO IPCA 01/2012 A 04/2015	VALOR KIT (CUSTEIO)	INDEXAÇÃO IPCA 01/2012 A 04/2015
Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Danças	180	760,00	947,89	800,00	997,78
Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Teatro	180	900,00	1.122,50	1.590,00	1.983,08
Esporte e Lazer	Karatê	180	0,00	0,00	8.000,00	9.977,77
Esporte e Lazer	Programa Segundo Tempo-PST	180	0,00	0,00	0,00	0,00
Acompanhamento Pedagógico	Matemática	180	0,00	0,00	2.567,50	3.202,24
Acompanhamento Pedagógico	Ciências	180	3.738,70	4.662,99	469,80	585,94
Total			5.398,70	6.733,37	13.427,30	16.746,81

Ressarcimento Monitores: 11.520,00 | Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 35.068,10 | Total Capital: 1.900,00 | Total Geral: 36.968,10 | Saldo: 0,00 | Repasse (custeio): 35.068,10 | Repasse (capital): 1.900,00 | Total do Repasse: 36.968,10

Valores sem indexação.

Ressarcimento Monitores: 12.256,80 | Serviços/Materiais: 4.988,88 | Total Custeio: 43.737,67 | Total Capital: 2.369,72 | Total Geral: 46.107,39 | Saldo: 0,00 | Repasse (custeio): 43.737,67 | Repasse (capital): 2.369,72 | Total do Repasse: 46.107,39

Valores indexados (IPCA 01/2012 a 04/2015).

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2012.

ANEXO II

ROTEIROS DE ENTREVISTAS - SEGUNDO SEMESTRE DE 2013 E 2014

ROTEIROS DE ENTREVISTAS- SEGUNDO SEMESTRE DE 2013

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O COORDENADOR MUNICIPAL DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA GESTÃO 2013

1- Identificação do Entrevistado

- 1.1. Idade
- 1.2. Formação a Nível Superior
- 1.3. Possui formação continuada
- 1.4. Atuação;
- 1.5. Há quanto tempo você exerce a função de coordenador do Programa Mais Educação?
- 1.7 De que forma você chegou a essa função (coordenação municipal do Programa)?

2. A implantação do Programa Mais Educação

- 2.1. Discorra acerca da dinâmica do Programa Mais Educação.
- 2.2. Discorra acerca da demanda de participação.

3. As escolas

- 3.1. Quantos estudantes são atendidos?
- 3.2. Quais os critérios de escolha desses estudantes?
- 3.3. De que forma esse atendimento deve ocorrer?
- 3.4. Discorra acerca da contratação dos professores incumbidos pelas atividades do Programa;
- 3.5. Discorra acerca do financiamento do Programa (recursos nas escolas, professores, coordenação, merenda);
- 3.6. Discorra acerca das mudanças ocorridas na configuração do Programa Mais Educação;

3.7. Como avalia o programa?

4. Encerramento

4.1. Gostaria de falar mais alguma coisa?

Obrigada!

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA PESQUISADA

1. Identificação do Entrevistado

- 1.1. Idade.
- 1.2. Formação a Nível Superior.
- 1.3. Possui formação continuada?
- 1.4. Atuação;
- 1.5. Há quanto tempo você exerce a função de coordenador do Programa Mais Educação?
- 1.6. De que forma você chegou a esta função (coordenação do PME)?

2. A implantação do Programa Mais Educação

- 2.1. Discorra acerca da implantação do Programa Mais Educação na escola?
- 2.2. Houve discussão entre SME e esta escola para a efetivação do programa?
- 2.3. Houve resistência? Se sim, que tipo?
- 2.4. Discorra acerca da dinâmica do programa;
- 2.5. Discorra acerca dos desafios na implantação do programa na escola

3. A escola

- 3.1. Qual (s) o(s) objetivo(s) do Programa Mais Educação na escola?
- 3.2. Quantos estudantes são atendidos?
- 3.3. Quais os critérios de escolha desses estudantes?
- 3.4. Discorra acerca da infraestrutura da escola para a efetivação do programa;
- 3.5. Discorra acerca da contratação dos professores incumbidos pelas atividades do Programa;
- 3.6. O que é o educador comunitário? Ele está previsto nos documentos reguladores do programa?
- 3.7. Discorra acerca do financiamento do programa;
- 3.8. Há relação entre o Programa Mais Educação e o Projeto Político Pedagógico da escola?
- 3.9. Você acredita que o programa reflete no processo de aprendizagem dos estudantes?
Acredito que sim, com certeza.
- 3.10. Discorra acerca das mudanças na configuração do programa.

3.11. Como avalia o programa?

3.12. O Programa Mais Educação atendeu as expectativas da escola?

4. Encerramento

4.1. Gostaria de falar mais alguma coisa?

Obrigada!

ENTREVISTA COM A DIRETORA DA ESCOLA PESQUISADA

1. Identificação do Entrevistado

- 1.1. Idade
- 1.2. Formação a Nível Superior.
- 1.4. Possui formação continuada?
- 1.5. Atuação
- 1.6. Há quanto tempo você exerce a função de Diretora?
- 1.7. De que forma você chegou a esta função (diretor)?

2. A implantação do Programa Mais Educação

- 2.1. Discorra acerca da implantação do Programa Mais Educação na escola?
- 2.2. Houve discussão entre SME e esta escola para a efetivação do Programa?
- 2.3. Houve resistência? Se sim, que tipo?
- 2.4. Discorra acerca da dinâmica do Programa;
- 2.5. Discorra acerca dos desafios do Programa na implantação na escola;

3. A escola

- 3.1. Qual (s) o(s) objetivo(s) do Programa Mais Educação na escola?
- 3.2. Discorra sobre o financiamento
- 3.3. Quantos estudantes são atendidos?
- 3.4. Discorra acerca da infraestrutura da escola para a efetivação do PME;
- 3.5. Há relação entre o Programa Mais Educação e o Projeto Político Pedagógico da escola?
- 3.6. Você acredita que o Programa reflete no processo de aprendizagem dos estudantes?
- 3.7. Como avalia o programa?
- 3.8. O Programa Mais Educação atendeu as expectativas para a escola?

4. Encerramento

- 4.1. Gostaria de falar mais alguma coisa?
- Obrigada!

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES QUE INTEGRARAM O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

1. Identificação do Entrevistado

- 1.1. Idade
- 1.2. Sexo
- 1.3. Etapa de Escolaridade
- 1.4. Período que integram o Programa Mais Educação (PME)

2. A Escola

- 2.1. Vocês estudam nesta escola desde quando?
- 2.2. Vocês gostam de estudar aqui? Por quê?
- 2.3. Vocês acreditam ser importante vir à escola? Por quê?
- 2.4. O que vocês mais gostam de fazer na escola?
- 2.5. Vocês tem algum professor preferido?
- 2.6. Vocês têm muitos amigos?
 - a) Ele (s) é (são) seu (s) amigo (s) só na escola ou fora dela também?
 - b) O que mais gostam de fazer juntos?

3. O Programa Mais Educação

- 3.1. Vocês sabem o porquê ficam o dia inteiro na escola
- 3.2. Vocês gostam de ficar o dia inteiro na escola? Por quê?
- 3.3. Falem sobre as atividades que vocês participam no Programa Mais Educação;
- 3.4. Qual o local onde essas atividades são desenvolvidas?
- 3.5. Falem do que vocês mais gostam de fazer no Programa Mais Educação;
- 3.6. Vocês tem algum professor preferido no Programa?
- 3.7. Vocês tem conhecimento até quando ficarão no Programa Mais Educação?
- 3.8. Vocês gostariam de sugerir alguma atividade que o Programa Mais Educação não oferece?

3.9. Vocês gostariam de modificar alguma coisa no Programa Mais Educação?

Se sim, o quê?

3.10. Se não ficassem no Programa Mais Educação o que estariam fazendo?

3.11. Vocês gostam de permanecer no programa?

3.12. Vocês gostariam de sugerir algo?

4. Encerramento

4.1. Gostariam de falar mais alguma coisa?

Obrigada!

ROTEIROS DE ENTREVISTAS 2014

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA MUNICIPAL DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA GESTÃO 2013

1. Identificação do Entrevistado

- 1.1. Discorra acerca da dinâmica do Programa Mais Educação no ano de 2014 (houve mudanças?);
- 1.2. Discorra acerca da demanda de participação das escolas e dos estudantes no ano de 2014 (houve mudanças?).

2. As escolas

- 2.1. Com a reestruturação de alguns professores efetivos e ACTS, bem como, a não renovação de contrato de parte dos ACTS , houve mudança na contratação para o PME?
- 2.2. Houve ou haverá alguma capacitação para esses professores em 2014?
- 2.3. Discorra acerca do financiamento do Programa (recursos nas escolas, professores, coordenação, merenda);
- 2.4. Quais os desafios do programa?

3. Encerramento

- 3.1. Gostaria de falar mais alguma coisa?
- Obrigada!

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A EX COORDENADORA MUNICIPAL DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO ANO DE IMPLANTAÇÃO (2010)

1. Identificação do Entrevistado

- 1.1. Idade;
- 1.2. Formação a Nível Superior;
- 1.3. Possui formação continuada?
- 1.4. Atuação;
- 1.5. Há quanto tempo você exerceu a função de coordenador do Programa Mais Educação?
- 1.6. De que forma você chegou a essa função (coordenação municipal do Programa Mais Educação)?

2. A implantação do Programa Mais Educação

- 2.1. Qual o motivo da implantação do Programa Mais Educação no município?
- 2.2. De quem foi a decisão pela implantação do Programa Mais Educação no município?
- 2.3. Discorra acerca de como ocorreu a efetivação do programa nas escolas;
- 2.4. Discorra acerca da dinâmica do programa no ano de implantação;
- 2.5. Discorra acerca da demanda de participação.

3. As escolas

- 3.1. Como o Programa Mais Educação foi encaminhado às unidades escolares selecionadas?
 - a) As escolas optaram?
 - b) Houve discussão?
 - c) Houve resistência? Se sim, que tipo?
- 3.2. Discorra acerca da contratação dosicineiros responsáveis pelas atividades do Programa;
- 3.3. Discorra acerca de como era o financiamento do Programa (recursos nas escolas, oficineiros, coordenação, merenda);
- 3.4. Quantos estudantes participavam do programa?
- 3.5. Até quando esses estudantes deveriam permanecer no programa?

3.6. Você acredita que o programa reflete no processo de aprendizagem dos estudantes que dele participam?

3.7. Com a nova gestão ocorreram algumas transformações, tais como: Professores da rede pública incumbidos pelas oficinas e diminuição das atividades desenvolvidas. Você tem conhecimentos sobre os motivos de tais transformações? E como as avalia?

3.8. Como avalia o programa?

3.9. O Programa Mais Educação atendeu as expectativas da Secretaria Municipal de Educação?

4. Encerramento

4.1. Gostaria de falar mais alguma coisa?

Obrigada!

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA PESQUISADA

1. A implantação do Programa Mais Educação

- 1.1. Discorra acerca da dinâmica do Programa em 2014;
- 1.5. Discorra acerca dos desafios na implantação do Programa em 2014;

2. A escola

- 2.1. Quantos estudantes são atendidos em 2014?
- 2.2. Quais os critérios de escolha desses estudantes?
- 2.3. Discorra acerca da infraestrutura da escola em 2014 para a efetivação do Programa;
- 2.4. Com a reestruturação de professores efetivos e ACTS, bem como, a não renovação de contrato de parte dos ACTS, houve mudança na contratação para o Programa Mais Educação?
- 2.5. O Educador Comunitário também fazia parte do quadro de profissionais da configuração anterior do Programa?
- 2.6. Discorra acerca do financiamento do Programa em 2014;
- 2.7. Você acredita que em 2014 o Programa Mais Educação está integrado ao turno regular?

3. Encerramento

- 3.1. Gostaria de falar mais alguma coisa?
- Obrigada!

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS RESPONSÁVEIS PELAS OFICINAS DO PROGRAMA

1. Identificação do Entrevistado

- 1.1. Idade;
- 1.2. Formação a Nível Superior;
- 1.3. Possui formação continuada?
- 1.4. Atuação como docente;
- 1.5. Atividade ministrada no Programa;

2. O Programa Mais Educação

- 2.1. Qual o motivo da escolha pelo trabalho?
- 2.2. Discorra acerca dos critérios de escolha para a sua contratação no Programa;
- 2.3. Como avalia o Programa Mais Educação?
- 2.4. Discorra acerca da participação dos estudantes no Programa;
- 2.5. Você acredita que as atividades que ministra estão integradas ao Projeto Político Pedagógico da Escola?
- 2.6. Como avalia o programa
- 2.7. Quais são os desafios do Programa?

3. Encerramento

- 3.1. Gostaria de falar mais alguma coisa?
Obrigada!

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A EDUCADORA COMUNITÁRIA

1. Identificação do Entrevistado

- 1.1. Idade;
- 1.2. Escolaridade
- 1.3. Há quanto tempo trabalha no PME.

2. O Programa Mais Educação

- 2.1. Como tomou ciência acerca do trabalho de Educador Comunitário?
- 2.2. Qual o motivo da escolha pelo trabalho?
- 2.3. Discorra acerca dos critérios de escolha para a sua contratação no programa;
- 2.4. Fale sobre as atividades ofertadas pelo PME;
- 2.5. Como avalia o programa?
- 2.6. Como avalia o programa?
- 2.7. Quais os desafios do PME?

3. Encerramento

- 3.1. Gostaria de falar mais alguma coisa?
- Obrigada!

ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS ESTUDANTES QUE INTEGRARAM O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

1. Identificação do Entrevistado

- 1.1. Idade;
- 1.2. Sexo;
- 1.3. Etapa de Escolaridade;
- 1.4. Período que integram o Programa Mais Educação

2. A Escola

- 2.1. Vocês estudam nesta escola desde quando?
- 2.2. Vocês gostam de estudar aqui? Por quê?
- 2.3. Vocês acreditam ser importante vir à escola? Por quê?
- 2.4. O que vocês mais gostam de fazer na escola?
- 2.5. Vocês tem algum professor preferido?
 - a) Qual?
 - b) Que matéria ele ensina?
- 2.6. Vocês têm muitos amigos?
Se sim
 - a) Ele (s) é (são) seu (s) amigo (s) só na escola ou fora dela também?
 - b) O que mais gostam de fazer juntos?

3. O Programa Mais Educação

- 3.1. Vocês sabem o porquê ficam o dia inteiro na escola?
- 3.2. Vocês gostam de ficar o dia inteiro na escola? Por quê?
- 3.3. Falem sobre as atividades que vocês participam no Programa Mais Educação;
- 3.4. Qual o local onde essas atividades são desenvolvidas?
- 3.5. Falem do que vocês mais gostam de fazer no Programa Mais Educação;
- 3.6. Vocês tem algum professor preferido no Programa?
Se sim

a) Qual?

b) Qual atividade ele desenvolve no programa?

3.7. Vocês tem conhecimento até quando ficarão no programa?

3.8. Vocês gostariam de sugerir alguma atividade que o Programa Mais Educação não oferece?

3.9. Vocês gostariam de modificar alguma coisa no Programa Mais Educação?

Se sim, o quê?

3.10. Se não ficassem no Programa Mais Educação o que estariam fazendo?

3.11. Vocês gostam de permanecer no programa?

3.12. Vocês gostariam de sugerir algo?

4. Encerramento

4.1. Gostariam de falar mais alguma coisa?

Obrigada!