

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação Física**



**Dissertação**

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM BAGÉ:**  
uma proposta de educação integral?

**LUCIANE COLLARES ARAÚJO**

PELOTAS, 2013

**LUCIANE COLLARES ARAÚJO**

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM BAGÉ:  
uma proposta de educação integral?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências. Área do conhecimento: Educação Física.

ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. VALDELAINE DA ROSA MENDES

PELOTAS, 2013



**Banca examinadora:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Valdelaine da Rosa Mendes - Presidente (ESEF/UFPeI)

---

Prof. Dr. Luiz Fernando Camargo Veronez (ESEF/UFPeI)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria De Fátima Cossio (FAE/UFPeI)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecer com palavras é muito pouco, pelo empenho de algumas pessoas que me auxiliaram a idealizar e concretizar este objetivo que não foi uma tarefa fácil. Foram de várias maneiras o apoio e incentivo que recebi durante esta etapa de vida acadêmica, vindas de familiares, colegas de trabalho e amigos, pessoas que devem sempre ser lembradas. Em especial a Melissa Collares Dalé, pela ajuda que nos proporcionou com um cantinho acolhedor, para nosso descanso.

Quando nos deparamos com o cotidiano profissional dos professores da rede pública de ensino no Brasil, que é o meu caso, torna-se quase que inviável a realização deste sonho, mas devo agradecer a Universidade Federal de Pelotas e ao Programa de Mestrado da ESEF, por possibilitar a vários alunos condições de continuarem a acreditar na importância da pesquisa científica no campo da Educação.

Porém, a atual estrutura do pós-graduação parece não reconhecer que podemos agregar às nossas vidas de trabalhadores, e a de pesquisadores. A atual política para obtenção de bolsas de estudo, não permite simultaneidade do trabalho e da pesquisa. Ainda assim resistentes, como eu, que continuam a trabalhar e a desenvolver suas pesquisas, mesmo sem incentivo financeiro. Será que não é o momento de rever a atual circunstância e incentivar também o aluno trabalhador e pesquisador? Afinal ser professor e municipal no Brasil, é praticamente estar abandonado à sorte e, da qualificação profissional.

Meu percurso até esse momento foi pautado por muitas descobertas e realizações, frustrações e alegrias. Deparei-me com minhas limitações acadêmicas, fato compensado pelo apoio irrestrito da incansável amiga e orientadora Dr<sup>a</sup> Valdelaine Mendes a quem devo meus profundos agradecimentos pela paciência e voto de confiança .

Também aos velhos e novos amigos resultado desta caminhada, com muito carinho meus agradecimentos pela alegria de conhecê-los e de partilharmos muitos momentos tensos e alegres: Evelize, Gabriela, Márcia, Everson, Carla e Carol.

Em especial um agradecimento a minha colega e companheira em todas as horas, principalmente nas viagens em que a serração tomava conta do nosso horizonte e o sono aumentava, agradecer por acreditar que poderíamos tentar e, aceitar o meu convite para voltarmos a vida acadêmica. Obrigada, Joice Vigil Pires,

depois de muitos e muitos quilômetros percorridos, entre idas e vindas, conseguimos!

A colega e uma das maiores incentivadoras para que eu buscasse o mestrado, obrigada Nice Nocchi.

À Banca Examinadora: Professora Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Cóssio e o professor Dr. Luiz Fernando Veronez, pelas colaborações e críticas no intuito de contribuir com o avanço da produção do conhecimento.

Aos demais professores e servidores da ESEF-UFPel, em especial os ligados ao Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Educação Física. Obrigada, Christine.

Aos monitores do Programa Mais Educação, aos colegas da rede municipal de Bagé, que apoiaram e colaboraram na pesquisa participando das entrevistas.

Entendemos que nossa atuação como professor pesquisador, deva ser colocada a serviço de uma prática que se oponha à opressão e injustiça. Considerando esse paradigma, o programa de pós-graduação contribuiu de forma significativa com a ampliação dessa posição.

*Já fui jovem um dia, sempre fui um idealista! Brigava muito pelos meus ideais, sempre discutia com familiares e amigos sobre a boa "política", a questão de não trocar o voto por um milheiro de tijolos! Sempre fui contra a malvada lei de "Gerson", aquela do jeitinho brasileiro, a de levar vantagem em tudo, a de descobrir um jeitinho de colocar a burra na sombra! Participei das "Diretas Já", até fiquei sitiado na escola por isso. Participei do "Panelaço" em Brasília, onde vi todos os tipos de truculências, de um sistema totalitário naquele dia. Fui marionete como cara-pintada. Sempre fui meio rebelde, meio insubordinado. Brigava! As minhas brigas é de quem achava que estava com a razão. Brigava no campo das ideias, das palavras. Sou contra qualquer tipo de violência, seja física, emocional, racial, social ou qualquer outra que seja. Apesar de brigar, gritar e participar quando achava justo, nunca pertenci a nenhum movimento político, estudantil ou sindical. Nunca fui filhinho de "Papai", trabalho com carteira assinada desde os meus 13 anos. Fazia campanha para políticos quando acreditava que podia aquelas propostas de campanha transformar o país em algo melhor, indiferente da bandeira ou partido do candidato. Nunca acreditei nesta questão de esquerda e direita neste país, coisa que hoje tenho certeza quando vejo caciques de tribos tão diferentes no mesmo barco. Fui envelhecendo, amadurecendo, e fui desistindo de brigar com todos pelos meus ideais, foi tomando conta de mim um conformismo monstruoso, fui perdendo as forças, fui me acomodando, achando que não tem jeito, fui vencido. Hoje me calo mesmo não concordando, hoje peso o que posso perder ou ganhar na hora de brigar, hoje tenho fugido de confusão, de discussões que acabam não dando em nada. Hoje virei um "zumbi" político! Mas, hoje quando cheguei em casa e vi minha filha "HORRORIZADA" com tanta violência, com tanta covardia! Mexeu comigo. Quando nos tornamos PAIS e MÃES, tentamos nos tornar seres humanos melhores, exemplos para os nossos filhos! Queremos um mundo melhor para eles! Daí eu pergunto, estamos EVOLUINDO?*

*Não é nossa culpa  
Nascemos já com uma bênção  
Mas isso não é desculpa  
Pela má distribuição*

*Com tanta riqueza por aí, onde é que está  
Cadê sua fração?  
Com tanta riqueza por aí, onde é que está  
Cadê sua fração?  
Até quando esperar?  
(Parte da letra da música, Até quando esperar, Plebe Rude)*

*Daí eu pergunto novamente, ESTAMOS EVOLUINDO? Esta música que foi feitas nas décadas de 70 e 80 ainda esta atual! Evoluímos? A grande riqueza para o nosso povo é a EDUCAÇÃO! Só assim deixaremos de ser massa de manobra, joguete de interesses. Pagamos um absurdo de impostos que os Governos deveriam retribuir com o mínimo, ou seja, SAÚDE, SEGURANÇA E EDUCAÇÃO! Só assim poderemos criar cidadãos, só assim poderemos um dia tornarmos uma NAÇÃO, e quem sabe um dia.....UMA GRANE NAÇÃO!!!!*

Armando Barros

(Desabafo de um pai em relação do movimento "Vem pra Rua", Brasília, 2013)

## Resumo

Araújo, Luciane Collares. **Programa Mais Educação em Bagé: uma proposta de Educação Integral?** 2013. 156f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS.

Na atualidade, tem sido cada vez mais frequente o discurso salvacionista no âmbito da esfera pública que se alimenta do protagonismo vivenciado pela sociedade civil nos últimos tempos por intermédio de algumas políticas públicas que, acumulam experiências diversas no campo assistencial, inclusive na educação, com o apoio do Estado que, age de forma focalizada e dirigida, de acordo com interesses políticos e econômicos. As políticas públicas no governo federal passaram a ser traduzidas em programas, nos últimos anos. A escola assumiu um lugar de destaque no desenvolvimento dessas ações que colocam os estudantes no centro dessas ações. A Educação Integral tem sido, nos discursos governamentais, apontada como uma possível resposta à demanda por uma educação de qualidade que possibilite apontar novos caminhos para a educação. Esta pesquisa analisa a concepção de Educação Integral presente na Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007, que institui o Programa Mais Educação, integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Teve por objetivo principal, analisar em que medida as ações deste programa encaminham-se para uma proposta de Educação Integral que tenha como objetivo o processo de ensino aprendizagem significativo e emancipador, na escola Municipal de Ensino Fundamental Azul, no município de Bagé/RS. Para tal, utilizou-se como referência o materialismo histórico dialético como uma teoria possível de interpretação da realidade educacional, que oferece os instrumentos de pensamento para apreensão das múltiplas determinações da realidade. Trata-se de uma pesquisa do tipo estudo de caso e recorre a análise documental e bibliográfica do tema em análise. Como principais estratégias metodológicas foram utilizadas a observação participante e a entrevista semiestruturada. Para a interpretação dos dados seguiu-se as orientações da análise de conteúdo de Bardin (1977). A pesquisa revelou que o Programa Mais Educação prevê a oferta de Educação Integral, por meio da realização de atividades socioeducativas no contraturno escolar; porém existe a contradição entre a proposta teórica defendida e a prática constatada. Com relação aos desafios para a realização efetiva de uma Educação Integral emancipadora, destacam-se: a formação dos monitores; o pouco ou nenhum diálogo entre os educadores dos dois turnos de trabalho na escola; a falta de espaços adequados para as atividades; a não interligação dos turnos e uma educação fragmentada, apresentada somente em turno ampliado e não em uma Educação Integral.

**Palavras chaves:** Políticas públicas, Educação Integral.

## Abstract

Araújo, Luciane Collares. **Programa Mais Educação em Bagé: uma proposta de Educação Integral?** 2013. 156f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS.

In actuality, it has been increasingly frequent speech Salvationist within the public sphere that feeds the protagonist experienced by civil society in recent times by some public policies that accumulate various experiences in the field of care, including education, with State support that acts focused and directed, according to political and economic interests. Public policies in the federal government began to be translated into programs in recent years. The school has taken a prominent place in the development of these actions that put students at the center of these actions. The Fulltime Education has been in governmental discourses, identified as a possible answer to the demand for quality education that enables point towards new alternatives for education. This research analyzes the concept of Fulltime Education in this Normative Interministerial N°. 17/2007 establishing the “Programa Mais Educação”, part of the “Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)”. Main objective was to analyze the extent to which the actions of this program refer to a proposed Fulltime Education that aims the learning process meaningful and emancipatory school Municipal “Azul” Elementary School in the city of Bagé/RS. For this, we used as reference the historical and dialectical materialism as a possible theory of interpretation of the educational reality that offers the tools of thought to apprehension the reality of multiple determinations. This is a survey of the case study that relied on documentary analysis and literature review on the topic. As methodological strategies were used participant observation and semi-structured interviews. For the interpretation of the data followed the guidelines of content analysis of Bardin (1977). The research revealed that the Programa Mais Educação provides for the supply of Fulltime Education, through the realization of social and educational activities after school, but there is a contradiction between the theoretical proposal defended and practice observed. With respect to the challenges to the effective realization of an emancipatory Fulltime Education, include: the training of monitors; little or no dialogue between educators from both shifts in school, lack of adequate space for activities, not interconnection of shifts and a fragmented education, presented only in part and not expanded into a Fulltime Education.

**Key words:** Public policies, Fulltime Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa localização do município de Bagé.....	95
----------	--------------------------------------------	----

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Adusp	Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento
CAIC	Centros de Atenção Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEU	Centros Educacionais Unificados
CIAC	Centros Integrado de Atendimento à Criança
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEx	Entidade Executora
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos trabalhadores em Educação
GT	Grupos de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONG	Organização não Governamental
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei

PME	Programa Mais Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SIMEC	Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação
TPE	Todos pela Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UEx	Unidade Executora

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Metas e estratégias propostas no PL 8.035/2010 e proposições da ANPEd.....	86
Quadro 2	Dados gerais do município de Bagé:.....	95
Quadro 3	PME no ano de 2012, na escola municipal Azul:.....	97
Quadro 4	Características dos monitores.....	98
Quadro 5	Ressarcimento do monitor.....	109
Quadro 6	Perspectivas das oficinas do PME.....	115
Quadro 7	Propostas de eixos educativos do PME.....	116
Quadro 8	Realidade do PME outubro de 2012 .....	124

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

Objetivo geral.....	19
Objetivos específicos.....	20
Delineamento metodológico.....	20

### 1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

1.1 O que são Políticas Públicas?.....	32
1.2 Papel do Estado no campo educacional e as relações público privado.....	37
1.3 A difícil e contraditória relação entre as mudanças no mundo do trabalho e a função da escola .....	44
1.3.1 Inserção da lógica capitalista nas escolas brasileiras.....	48

### 2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: HISTÓRICO, CONCEPÇÕES E PROPOSTAS

2.1 Breve história da Educação Integral.....	55
2.2 Educação Integral: algumas concepções.....	60
2.3 Anísio Texeira: personagem singular na educação brasileira.....	65

### 3 CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

3.1 A localização do Programa Mais Educação na legislação.....	72
3.1.1 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): implicações para a Educação Integral.....	75
3.1.2 A Educação Integral no Plano Nacional de Educação (PNE).....	82
3.2 Apresentação do Programa Mais Educação.....	89

### 4 O PRINCÍPIO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: REALIDADE OU FAZ DE CONTA

4.1 Ambiente da pesquisa e caracterização da escola.....	94
4.2 Avanços e desafios na prática educativa das oficinas do Programa Mais Educação na escola Azul.....	96

## **5 LIMITES E POSSIBILIDADES DE CONCRETIZAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA AZUL**

5.1 A comunidade e a responsabilidade pelas oficinas curriculares desenvolvidas.....112

5.2 Estudantes participantes do Programa Mais Educação, na escola Azul..... 118

**CONSIDERAÇÕES FINAIS.....125**

**REFERÊNCIAS..... 132**

### **APÊNDICES**

APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ..... 143

APÊNDICE B: Roteiro para entrevista (Professor Coordenador do PME)..... 145

APÊNDICE C: Roteiro para entrevista (Diretora da escola) ..... 147

APÊNDICE D: Roteiro para entrevista (Monitores do PME)..... 149

APÊNDICE E: Protocolo Comitê de Ética.....152

APÊNDICE F: Fotos das oficinas do PME..... 153

## INTRODUÇÃO

Nestes quinze anos em que atuo como professora de Educação Física na rede pública de ensino no município de Bagé/RS, tenho presenciado inúmeras estratégias, com o propósito de melhorar a tão precária educação pública brasileira. Nestas intenções de melhoria na qualidade de educação, pouco se permite a fala do professor e, no entanto, somos o instrumento escolhido para esta transformação.

Passei por algumas escolas e sempre ouvia comentários e reclamações como: os alunos promovidos sem estar preparados, a falta de estrutura nas escolas, a desvalorização dos professores, a indisciplina, enfim, reinava a insatisfação. Eram realizadas reuniões, debates, projetavam-se planos e inúmeros projetos e programas oriundos das mais diversas esferas do governo federal, estadual ou municipal, chegavam às escolas em uma velocidade e quantidade que mal se conseguia dar início a um e já tínhamos que começar outro.

Assim resultava em frustração para a maioria da comunidade escolar, pois eram trabalhos iniciados e poucos terminados. A princípio ficávamos sob o entusiasmo, que logo se dissipava por deixar mais um trabalho na fase embrionária. Então surgem inquietações como: por que estes projetos e/ou programas não dão certo ou não têm continuidade? Será que estamos preparados para o tipo de trabalho proposto por estes programas e/ou projetos? Será que essas propostas correspondem às demandas da comunidade escolar?

Buscava, para desenvolver em um programa de pós-graduação, uma temática que de alguma forma ajudasse a responder alguns questionamentos em relação às dificuldades de efetivação de práticas dentro das escolas públicas. Deste modo, optou-se por entender como as políticas públicas educacionais intervêm na educação brasileira.

Conforme Celina Souza (2006), a formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos traduzem seus propósitos, resultados ou mudanças no mundo real.

De acordo com Veronez (2005), a partir do ano de 1996, "a definição de "programa" está intimamente ligada à identificação e à solução de problemas ou ao atendimento de uma necessidade ou demanda da sociedade" (p.315), sua definição é introduzida a partir do projeto de lei orçamentária do ano de 2000.

Um programa pode conter ações que englobam diferentes áreas de atuação do governo, envolvendo diversos ministérios, como se define o programa objeto deste estudo, denominado Programa Mais Educação (PME). Criado em 2007, através de portaria normativa interministerial de nº 17 envolvendo os ministérios da Educação, da Cultura, do Esporte e do Desenvolvimento social e combate à fome, cuja área predominante é que definirá em que função o programa será classificado (BRASIL, 2007a).

Este programa é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que visa à indução da melhoria da qualidade da educação nas redes e escolas públicas brasileiras, através da Educação Integral.

O Programa Mais Educação (PME) intenciona incorporar uma concepção de gestão da educação pública, que pretende ser propiciadora de práticas educativas como uma das estratégias do governo federal para gerar uma educação de qualidade, que consiste na ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral<sup>1</sup>.

Essa estratégia consiste não somente na ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas, mas também no compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores (BRASIL, 2007a).

A partir da década de 90 do século XX, intensificou-se o estudo de políticas públicas atreladas ao debate em prol da qualidade na educação, sobretudo quando do aparecimento de diversos movimentos no contexto internacional influenciando, diretamente o pensamento educacional brasileiro (MATOS, 2010).

Sobre o tema pesquisado, encontram-se alguns estudos referentes ao desafio da construção da Educação Integral, são pesquisas sob o olhar de várias abordagens como: qualidade de ensino, educação popular, relações pais e alunos e políticas públicas. Esses estudos foram de grande contribuição para um maior entendimento quanto às práticas pedagógicas em escolas públicas de Educação Integral, e também como ocorreram as mudanças no processo de implantação da Educação Integral.

Alguns desses estudos revelam a precariedade na implantação da Educação Integral, causando vários problemas nas escolas que a adotaram, como por

---

<sup>1</sup> Entende-se Educação Integral como modalidade que considera o indivíduo na sua pluralidade, como um ser que desenvolve as capacidades físicas, emocionais, intelectuais, morais (COELHO; MENEZES, 2007).

exemplo: a descaracterização da escola, enquanto seu papel de transmissora e produtora de conhecimentos que ficou em segundo plano; os professores que assumiram tarefas que não lhes competia; o tempo complementar que não contribuiu para melhoria da qualidade de ensino.

No decorrer desta pesquisa, verifica-se como a Educação Integral foi sinalizada por meio da legislação. E para tal, como suporte inicial de investigação, foram analisados os seguintes documentos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394-96); o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); o Plano Nacional de Educação e a portaria Interministerial nº 17 de 2007 que institui o PME.

Assim, por ser professora da rede municipal de Bagé, e fazer parte do corpo docente da Escola Municipal de Ensino Fundamental Azul<sup>2</sup>, um dos locais onde está inserido o PME, acabei por me envolver e perceber a necessidade em conhecer, de modo aprofundado, a concepção de Educação Integral e as práticas educativas realizadas para este propósito.

O estudo tem como justificativa o fato de o tema proposto para a pesquisa ainda ser pouco explorado academicamente, principalmente no que tange à Educação Integral no município de Bagé/RS. E também a importância que nos últimos tempos a temática Educação Integral vem se manifestando no debate educacional e no contexto das políticas públicas educacionais no cenário brasileiro.

Como uma das justificativas para o entendimento e funcionamento deste programa em estudo, seja como forma de contribuição ou de reivindicação, uma reflexão sobre as inovações propostas, e que resultados encontrados possam auxiliar nas próximas estratégias e escolhas das modalidades oferecidas pelo PME, diante das dificuldades e/ou benefícios para os alunos, monitores e escola.

E justifica-se também este estudo pela necessidade de adentrar no contexto escolar e, partindo da realidade particular, analisar com se dão as relações singulares e gerais, ou seja, como a organização do trabalho e as políticas educacionais, de modo geral, aparecem na instituição educacional em questão.

As propostas de Educação Integral para o ensino público trazem consigo novas adequações na educação, e como consequência a resignificação de vários aspectos no âmbito escolar como o espaço, a administração dos recursos, o papel

---

<sup>2</sup> Optou-se pelo do nome fantasia "Azul", quando referir-se à escola neste estudo.

da escola, a gestão, a prática pedagógica e até mesmo a sua organização curricular (ROSA, 2011).

Salienta-se que a Educação Integral tem sido apontada atualmente como uma possível resposta à demanda por uma educação de qualidade que possibilite problematizar, refletir e apontar novos caminhos ao campo da educação. Deste modo, essa temática é evidenciada nos meios de comunicação e nos debates políticos.

A intenção nesta pesquisa é desvelar ideias e propostas sobre a Educação Integral na literatura, e também identificar suas intenções enquanto realmente vivenciada na escola objeto do estudo. Quando se fala em Educação Integral, percebem-se diferentes concepções e práticas, alicerçadas em visões sociais de mundo por vezes complementares, por vezes contraditórias.

Acredita-se que o presente estudo é de extrema importância, pois tem como finalidade analisar uma política educacional de grande destaque no contexto das políticas de governo atuais.

É com a intenção de aprofundar os estudos acerca dessas inquietações e compreendendo que a escola não está dissociada das relações sociais, pelo contrário, sofre influência das relações do modo de produção capitalista, que tem seu caminho até a escola por intermédio das políticas educacionais, que propomos o seguinte estudo.

### **Objetivo geral**

Dentro do atual cenário educacional brasileiro, em que as tentativas para melhoria da qualidade da educação pública estão pautadas em programas e projetos que utilizam a Educação Integral, e do progressivo aumento do tempo em que o aluno permanecerá na escola como estratégia, esta pesquisa pretende, a partir do trabalho realizado, analisar em que medida as ações do PME encaminham-se para uma proposta de Educação Integral que tenha como objetivo o processo de ensino aprendizagem significativo e emancipador, na escola Municipal de Ensino Fundamental Azul, no município de Bagé/RS.

## **Objetivos específicos**

A partir da problemática, à procura de um foco mais preciso para o estudo em relação ao PME, levantam-se os seguintes objetivos:

- identificar quais os objetivos, as metas e estratégias estão configurados no PME;
- analisar os limites e possibilidades de concretização do PME na escola objeto de estudo;
- verificar qual problema o governo realmente pretende enfrentar, com a implantação do PME;
- verificar o impacto da implementação do PME, na Escola Azul, através da análise do trabalho desenvolvido pelos monitores nas oficinas oferecidas na instituição.

## **Delineamento metodológico**

Neste momento pretende-se apresentar e delinear tanto questões de ordem relativas à operacionalização da pesquisa, quanto questões relacionadas à teoria do conhecimento onde esta pesquisa se insere, a qual determina o modo como a realidade objetiva é apreendida pelo pensamento no percorrer do processo de apreensão do real.

Caracteriza-se, considerando a base epistemológica, as questões e os objetivos de estudo, como uma pesquisa fundamentada na abordagem qualitativa, pois se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variável, sendo muito mais que um conjunto de procedimentos organizados para representar os fatos, os fenômenos, enfim a realidade (TRIVIÑOS, 1990).

Vale ressaltar ainda que a opção pela pesquisa qualitativa possibilita a imersão no campo dos significados construídos pelos sujeitos envolvidos no

processo, no caso deste estudo os alunos, os professores, os monitores, a equipe diretiva e as coordenadoras do PME.

Entender a relação sujeito-objeto é compreender como o ser humano se relaciona com as coisas, com a natureza, com a vida. Isso pode ser percebido a partir de diferentes abordagens. A dialética pode ser uma delas, mais precisamente o materialismo-histórico dialético ou a dialética marxista.

Frigotto (2010), valendo-se de Marx e Engels (1986), mostra que a concepção materialista funda-se no imperativo do modo humano de produção social da existência. O primeiro pressuposto da história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos, mas para seu desenvolvimento, diferentemente dos outros animais, precisa ter a possibilidade de apropriar-se daquilo que foi produzido pela humanidade. Porém, "o tipo de relação que o homem estabelecerá com o mundo dependerá das condições de sobrevivência e do acesso que terá aos bens culturais" (MENDES, 2009, p.77).

A atuação na educação leva à necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa e de compreendê-la da forma mais completa possível. No entanto, não se pode fazer isto sem um método, um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender a educação.

Frigotto (2010) apoia-se em Kosik (1976) quando relaciona as formas metodológicas conflitantes e antagônicas de aprender o real e afirma:

Enquanto as concepções "metafísicas" se fixam no fenômeno, no mundo da aparência ou na aparência exterior dos fenômenos, na existência positiva, no movimento visível, na representação (ideologia), a concepção materialista histórica, respectivamente, se fixa na essência, no mundo real, no conceito, na consciência real, na teoria e ciência (p.16).

Neste estudo tem-se como referência o método materialismo histórico dialético como uma teoria possível de interpretação da realidade educacional, que nos oferece os instrumentos de pensamento para apreendermos as múltiplas determinações da realidade e, de acordo com Frigotto (2010), permite uma apreensão que vai à raiz da realidade e, "enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica" (p. 79).

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede o método. Este constitui-se em uma

espécie de mediação no processo do apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2010, p.84).

Segundo Triviños (1987), o método dialético é capaz de assinalar as causas e consequências dos problemas, suas contradições, suas relações e realizar através da ação para um processo de transformação da realidade que interessa.

Para Marx o mundo dos homens exige sua materialização e, com esta preocupação que ele caracterizou de caráter material: os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida; e caráter histórico: como eles vêm se organizando através da história (TRIVINÓS 1990).

Compreender o método é instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade, neste caso, da realidade educacional, entretanto, para compreender se as ações do PME condizem com uma proposta de Educação Integral que contemple o processo de ensino aprendizagem significativo e emancipador, é preciso apreender quais objetivos estão postos para a educação na perspectiva do capital, bem como o papel das políticas públicas educacionais, enquanto mediadoras deste processo.

O método materialismo histórico dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto, é trata-se de descobrir pelo movimento do pensamento, as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade (PIRES,1997, p.87).

Duas concepções de mundo, trazem as formas metodológicas conflitantes e antagônicas do aprender o real. Frigotto (2010) apoia-se em Kosik para relacioná-las. Enquanto as concepções metafísicas se fixam no fenômeno, na existência positivista, no movimento visível, na ideologia e, em termos de categorias funda-se sob a linearidade, a harmonia, fator e a historicidade; na concepção materialista histórica, fixa-se na essência, no mundo real, no conceito, na consciência real, na teoria e ciência, e sob as categorias de totalidade, contradição, mediação, ideologia e práxis.

Kuenzer (1998), valendo-se também de Kosik, ressalta que não se pode suprimir a necessidade de um procedimento metodológico rigoroso, científico, que possa conduzir a investigação à produção do conhecimento objetivo e que permita avançar para além das aparências fenomênicas, na progressiva e histórica compreensão da realidade. São as categorias que auxiliam no critério de escolha e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, de acordo com a finalidade

da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe atribuir o sentido, cientificidade, rigor e importância.

Assim, Kuenzer (1998) elege dois tipos de categorias: primeiro, as categorias metodológicas (as categorias próprias do método dialético) práxis, totalidade, contradição e mediação, as quais deverão dar suporte à relação pesquisador-objeto de pesquisa no desenrolar do trabalho e correspondem às leis objetivas e universais no sentido que permitem investigar qualquer objeto, em qualquer realidade. Segundo, as categorias de conteúdo, enquanto particulares fazem a mediação entre o universal e o concreto. São recortes particulares que são definidos a partir do objeto e da finalidade da investigação. Em resumo:

A metodologia se define através da expressão das leis universais (categorias metodológicas que definem a forma de investigação) e a sua aplicação ao particular (as categorias do conteúdo específicas para cada pesquisa e determinadas a partir de seus objetivos), derivando-se da clareza que se tenha destas dimensões, sua fecundidade (KUENZER, 1998, p.66).

Kuenzer (1998b), chama a atenção para a necessidade de se "construir historicamente a categoria de reestruturação produtiva no caso brasileiro, não tomando em si, mas à luz do papel que tem desempenhado no âmbito da globalização da economia" (p.68).

a reconstrução produtiva tem sido tomada de forma genérica, sem que se considere sua materialidade nesta etapa de desenvolvimento das forças produtivas no Brasil; este discurso homogeneizante acaba por desconsiderar as profundas diferenças regionais, a contradição entre inclusão e exclusão, as territorialidades no âmbito da globalização; as diferenças entre o desenvolvimento nos setores da economia, entre empresas líderes e terceirizadas, entre fabricantes e montadoras, e assim por diante. Em consequência, corre-se o risco de análises otimistas, que elidem o caráter excludente deste processo (KUENZER, 1998b, p.68).

Em relação aos impactos da reestruturação produtiva sobre a educação do trabalhador, Kuenzer (1998b) afirma que as pesquisas estão apontando para um reaparecimento das categorias taylorista/fordista, que serão posteriormente conceituadas.

para maioria dos trabalhadores formais, reforçando-se a pretensamente superada tese da polarização, acompanhada do aumento da exclusão; em que pese o caráter não ideológico da demanda de ampliação de educação básica para todos, com a redução dos postos de trabalho, esta dimensão tem mostrado uma face perversa, servindo a escola de instância de seleção prévia, notadamente da classe social, para escolher os mais "educáveis", e,

portanto, mais adequados às finalidades do processo produtivo (KUENZER, 1998b, p.68).

Do mesmo modo que a forma generalizada dos cursos de qualificação profissional de curta duração não tem melhorado as condições de inserção no mundo do trabalho daqueles indivíduos em condições de risco social, geralmente com frágil escolarização e precariamente socializados.

Portanto, "reforçar, pura e simplesmente, a tese oficial de que a escolarização complementada por alguma formação profissional confere a "empregabilidade", é, no mínimo má fé" (KUENZER, 1998b, p.69). Porém, afirmar que não adianta lutar por mais e melhor educação é matar a esperança, eliminar um espaço fundamental para a construção de um outro projeto, contra - hegemônico.

A partir desta breve apresentação da importância das categorias, e em particular para este estudo, a seguir parte-se para a exposição do delineamento metodológico proposto.

Pretende-se, nos próximos parágrafos, revelar o caminho da pesquisa percorrido, identificando o percurso metodológico, os sujeitos entrevistados, a fim de, posteriormente, refletir também sobre a prática dos monitores que atuam nas oficinas curriculares na escola Azul do município de Bagé.

O delineamento metodológico da pesquisa envolve: os fundamentos metodológicos, a definição dos objetivos, o ambiente da pesquisa (pesquisa de campo ou de laboratório) e a determinação das técnicas de coleta e análise dos dados (GIL, 2010).

A estratégia de pesquisa utilizada foi o estudo de caso, que segundo Triviños (1987) é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente. O estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular permite a compreensão de sua atividade em circunstâncias importantes. Este estudo constitui uma investigação de uma unidade específica, o PME na Escola Azul, no município de Bagé.

Chizzotti (2006, p.135) define estudo de caso como:

um estudo que envolve a coleta sistêmica de informações sobre uma pessoa, uma família, um evento, uma atividade ou, ainda um conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer como são ou como

operam em um contexto real e, tendencialmente, visa auxiliar tomadas de decisão, ou justificar intervenções, ou esclarecer por que elas foram tomadas ou implementadas e quais foram os resultados.

O estudo de caso tem por fim explorar um caso singular, situado na vida real, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca de informações sobre um caso específico ou uma coleção de casos como um estudo de particularidades ocorrentes em diversos casos individualizados (CHIZZOTTI, 2006).

Adaptando o delineamento de Chizzotti (2006) na fase de seleção dos casos e negociação de acesso, foi escolhida uma escola atendida pelo PME, no município de Bagé/RS. Essa escola, está localizada na área urbana e periférica do município.

Para que o acesso à escola fosse liberado, foi estabelecido um primeiro contato informal com a Coordenadora Geral do PME na Secretaria de Educação de Bagé, posteriormente, apresentou-se à escola a intenção do estudo, consolidando a fase de negociação do acesso, com o objetivo futuro de observar as práticas educativas implementadas.

Para o desenvolvimento da pesquisa realizou-se, inicialmente, o levantamento bibliográfico sobre as concepções de Educação Integral, que respaldaram as considerações sobre o caminho da Educação Integral do início do século XX aos tempos atuais.

No intuito de aprofundar esse estudo teórico, dialoga-se com autores que refletem sobre as concepções de Educação Integral, tais como Coelho (2009a), Cavaliere (1996, 1999, 2002, 2003, 2007, 2009), Paro (1998, 2002, 2003, 2007, 2009), Gallo (2002), Gadotti (2009) entre outros.

As fontes de informação da pesquisa documental são materiais elaborados com finalidades diversas e que ainda não receberam tratamento analítico (documentos oficiais, leis, resoluções, decretos, pareceres, cartas, contratos, atas, diários, fotografias, entre outros) (GIL,2010).

Esta pesquisa tem como base a exploração de fontes documentais oficiais que possibilita perceber o desenvolvimento do ordenamento jurídico que contempla o PME, tais como, portaria nº17/2007, entre outros e, conforme o andamento da pesquisa, ainda são explorados o regimento escolar, o projeto político pedagógico da escola, o plano municipal de educação, o plano de adesão ao PME e os registros de planejamentos do monitores e da coordenação do programa em estudo.

A análise documental baseia-se também em documentos de referência para a implantação do PME (portanto, uma análise de concepções e intenções declaradas), como fonte de informação para contextualizar a implantação do programa.

Na fase de trabalho de campo, realiza-se a coleta de informações sobre a implementação do PME e suas práticas educativas na escola investigada neste estudo. Para tal, recorre-se às múltiplas fontes de coletas citadas por Yin (2005), ou seja, documentos, registros em arquivos, entrevistas semiestruturada e observação.

Com o propósito de assegurar a veracidade dos dados, devido ao fato de a pesquisadora ter como local de trabalho a escola pesquisada e ter contato direto com o ambiente estudado, usa-se o pesquisador como observador participante das oficinas curriculares e do cotidiano escolar ao longo do segundo semestre de 2012, com o foco nas condições para desenvolver as oficinas como práticas educativas do programa na escola. Tudo devidamente registrado no diário de campo.

Segundo Chizzotti (2006), a observação participante é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, objetivando colher as ações dos sujeitos em seu contexto natural a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista.

Como um dos instrumentos de coleta de dados usa-se a entrevista semiestruturada, que, conforme Triviños (1987), valoriza a presença do pesquisador e oferece todas as perspectivas possíveis para que a informação alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Parte de questionamentos básicos, apoiados em teorias que interessam à pesquisa oferecendo interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebendo as respostas dos informantes.

Desta maneira o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987).

A opção pela entrevista semiestruturada surgiu devido à necessidade de ter uma maior aproximação com os sujeitos pesquisados, de modo que os mesmos não fossem influenciados previamente pelas questões formuladas pelo entrevistador, também por ter um roteiro a orientar seu diálogo com o entrevistado sem, entretanto, impedir a inclusão ou a exclusão de pontos que sejam fundamentais ao estudo.

Assim, realizaram-se as entrevistas com cinco monitores, com a coordenadora na escola Azul e com a diretora. Todos esses sujeitos estavam envolvidos na implantação do PME na escola.

A entrevista é iniciada com a devida assinatura do termo de consentimento e uma apresentação objetiva, sob alegação de que a conversa seria sobre o que pensam a respeito da organização do tempo e espaço na escola de Tempo Integral e perspectivas do PME, bem como suas respectivas oficinas, esclarecendo desde o princípio que poderiam ficar à vontade para emitir qualquer tipo de opinião a respeito da temática tratada. Em seguida, explica-se o método para a intervenção, frisando a importância da participação de todos para a pesquisa e da necessidade de eles falarem de forma clara e pausada, favorecendo uma gravação de áudio com boa qualidade.

Ressalta-se que a escolha da escola onde foi realizada a observação se dá em decorrência dos seguintes critérios: ser a escola onde a pesquisadora é lotada como professora de Educação Física das séries iniciais (já tem amplo conhecimento sobre o seu funcionamento e estrutura), e já estar implantado o PME há mais de um ano (uma das primeiras escolas do município a desenvolver as atividades).

Sabe-se que existem pontos positivos e negativos, quando se realiza uma pesquisa na instituição onde se trabalha. No entanto, estar impregnada das experiências deste cotidiano escolar facilita o entendimento do objeto de pesquisa, enfatiza-se estar sempre na tentativa de relativizar as observações diante dos dados da investigação.

A fase de organização dos registros, que consiste em mais uma etapa do estudo de caso apresentado por Chizzotti (2006), é realizada por meio da transcrição de entrevistas, para posteriores consultas e análises.

A fim de aprofundar o estudo dos dados coletados a partir dos documentos, da observação e das falas dos entrevistados, é utilizado como recurso metodológico a análise do conteúdo, que é, segundo Bardin (1977, p.38), "a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferências esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não)". Fase em que se estabelecem as relações entre a parte e a totalidade.

Se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista, passando-se assim do plano pseudoconcreto ao

concreto que expressa o conhecimento aprendido da realidade (FRIGOTTO, 2010, p.98).

De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo passa por três momentos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

No momento de pré análise, como nos mostra Bardin (1977, p.95), é a "fase de organização propriamente dita", etapa esta em que se estabelecem os primeiros contatos com os documentos e textos acadêmicos coletados para material de estudo, leitura que o autor denomina de "flutuante".

Após submete-se este material ao estudo profundo. Nesta fase ocorrem as explorações dos materiais nas quais, segundo Triviños (1987, p.161), "dão origem aos procedimentos básicos da análise de conteúdo, como: codificação, classificação e categorização de dados".

Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, conforme Triviños (1987, p.162), é uma etapa que, "apoiada nos materiais de informação, que se iniciou na etapa de pré - análise, alcança agora sua maior intensidade" e, de acordo com Bardin (1977, p.101), "os resultados brutos são tratados de maneiras a serem significativos (falantes) e válidos".

A partir das entrevistas, a fim de aprofundar a análise e discussão, para que se possa ter respostas ao final desta pesquisa, foram definidos alguns temas como: a Educação Integral, a ampliação do tempo de permanência na escola, as ações socioeducativas no contraturno escolar, as ações integradas com comunidade e o acúmulo de funções da escola.

Tendo como referencial os pontos supracitados, propomos traçar um caminho de pesquisa que contemple os aspectos conceituais e normativos do PME, por acreditarmos que deste estudo poderão emergir novos caminhos à compreensão e à implementação de experiências em Educação Integral, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da educação no Brasil.

A seguir, aborda-se a forma como está sistematizado e organizado o presente estudo, pois o mesmo encontra-se em forma de capítulos, os quais se constituem em etapas interdependentes.

No primeiro capítulo inicia-se a discutir o conceito de política pública, e segue com a exposição das ideias que fundamentaram o papel do Estado. Procura-se também abordar e discutir a relação entre a centralidade do trabalho para o

desenvolvimento histórico da humanidade, e o difícil e contraditório papel da escola no modo de produção capitalista.

No segundo capítulo procura-se garimpar as diversas concepções de Educação Integral formuladas em diferentes momentos históricos a partir do século XX. Destacam-se algumas experiências de Educação Integral e (ou) jornada ampliada que tiveram repercussão no Brasil, descreve-se a trajetória de Anísio Spíndola Teixeira, personagem de grande importância para a educação brasileira e para o entendimento de Educação Integral.

No terceiro capítulo, faz-se a caracterização do PME, objeto deste estudo. Elucida-se esse programa por meio de análise de documentos legais, em âmbito nacional que mencionam a temática Educação Integral, tempo integral e/ou jornada ampliada, bem como a trajetória de sua implantação e seu funcionamento.

É neste capítulo que também se traçam algumas reflexões em relação ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e ao novo projeto de lei do Plano Nacional de Educação (PNE), para vigorar no próximo decênio.

No quarto capítulo, aborda-se como se deu a implantação e como funciona o PME na escola em estudo, quais as análises, as contradições, os limites, as possibilidades e a avaliação, a partir do entendimento da Educação Integral como um processo de ensino aprendizagem significativo e emancipador.

No capítulo cinco, possibilita-se ao leitor a localização e descrição do contexto onde a pesquisa é realizada. Descreve-se a realidade do PME na escola, analisam-se os avanços, os desafios e as dificuldades, percebidos através da efetivação das oficinas oferecidas pelo referido programa na escola, bem como segue-se a reflexão das entrevistas realizadas.

Tomando como base as discussões e análises desenvolvidas nos capítulos anteriores, concluímos o trabalho de modo a realizar uma síntese dos dados analisados, fundamentalmente as observações e entrevistas na escola e comunidade escolar, buscando observar a importância do PME para a comunidade local, os impactos desse tipo de intervenção na escola pública Azul e a relação dessa experiência com as questões mais gerais de organização da sociedade.

Realizam-se, ao final, algumas considerações com relação às necessidades em termos de profissionalização das ações, articulação com a proposta pedagógica da instituição escolar e construção de um cidadão crítico e uma educação de

qualidade, emancipadora e talvez encontre realmente um caminho para uma Educação Integral. Espera-se, com esta pesquisa, dialogar com os profissionais envolvidos nessas ações e motivar outros pesquisadores do campo da educação a entrarem neste debate.

# **1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.**

As últimas décadas registraram o ressurgimento da importância do campo de conhecimento denominado políticas públicas, assim como das instituições, regras e modelos que regem sua decisão, elaboração, implementação e avaliação.

Segundo Souza (2006), vários fatores contribuíram para o ganho de visibilidade em relação às políticas públicas. Um importante fator, segundo a autora, é a adoção de políticas restritivas de gasto, que passaram a dominar a agenda da maioria dos países, em especial os em desenvolvimento. As novas visões sobre o papel dos governos substituíram as políticas pós-guerra por políticas restritivas de gasto. Assim, implicou a adoção de orçamentos equilibrados entre receita e despesa e restrições à intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais. Outro fator é que, na maioria desses países, em especial os da América Latina, ainda não se conseguiu formar coalizões políticas capazes de equacionar minimamente a questão de como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte de sua população.

Conforme Souza (2006), no que se refere às políticas públicas, e as regras que regem suas decisões, elaboração e implementação, também influenciam os resultados dos conflitos inerentes às decisões sobre política pública.

O presente capítulo pretende reunir algumas reflexões que estiveram presentes no desenvolvimento da pesquisa sobre as políticas educacionais no Brasil. Busca-se entender o que ocorre concretamente na conjuntura atual com relação à escola e como atuam diversas forças políticas e econômicas que acabam por determinar suas ações.

Objetiva-se descrever como estão impactando as políticas educacionais no interior da escola e buscar uma explicação para o significado dessas ações. Não esquecendo que a maioria dos programas educacionais se dirigem por uma perspectiva instrumental e utilitária, orientada por um discurso segundo o qual por meio dessas práticas se consegue somente “atenuar” os problemas sociais, tal como a questão da qualidade da educação pública brasileira.

## 1.1 O Que são Políticas Públicas ?

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Encontram-se em alguns autores definições que permitem um aprimoramento do conceito.

Para sua definição Souza (2006), baseia-se em alguns autores como:

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como "o que o governo escolhe fazer ou não fazer". A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. (p.24)

Do ponto de vista de Azevedo (1997, p.5), o conceito de políticas públicas "implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente". A autora, ao discutir a educação como política pública, vale-se dos argumentos de Poulantzas (1980), que foca as políticas públicas em um plano mais geral e mais abstrato, isto é, tem presente as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que têm no Estado o *locus* da sua condensação.

Existe, com relação aos autores citados, uma convergência na definição de política pública como ações do Estado em determinada área para atender as demandas da sociedade. Desta forma, conforme Mendes (2009), entende-se que uma política pública deve estar direcionada para os interesses mais gerais de uma coletividade, mas não é isso que acontece.

Para Pacheco (2004, p.84), quando se pensa em políticas, imediatamente recorre-se à ideia de "estratégias governamentais", no sentido de diretrizes para a intervenção de um governo em determinada problemática, que pode ter um caráter público ou social.

Conforme Souza (2006), outras definições enfatizam o papel da política pública na solução de problemas. Críticos dessas definições argumentam que elas ignoram a essência da política pública, isto é, o embate em torno de ideias e interesses, "pode-se também acrescentar que por concentrarem o foco no papel dos

governos, essas definições deixam de lado o seu aspecto conflituoso e os limites que cercam as decisões dos governos" (Souza, 2006, p.25).

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p.263).

Torna-se importante perceber como o problema de um setor passa a ser reconhecido pelo Estado, surgindo assim uma política pública. Conforme Azevedo (1997, p. 61), "política esta que surgirá como o meio de o Estado tentar garantir que o setor se reproduza de forma harmonizada com os interesses que predominam na sociedade" e prossegue a autora:

Com efeito pode-se afirmar que um setor ou uma política pública para um setor constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado. (...) Neste sentido, deve-se considerar que os grupos que atuam e integram cada setor, vão lutar para que suas demandas sejam atendidas e inscritas na agenda dos governos. E estas lutas serão mais ou menos vitoriosas, de acordo com o poder de pressão daqueles que dominam o setor em cada momento (p. 61-63).

Para Azevedo (1997), entender como funciona este mecanismo é um elemento chave para que se compreenda o padrão que assume uma determinada política e porque é escolhida uma determinada solução para a questão que estava sendo alvo de problematização, e não outra.

Segundo Mendes (2009), através da mídia e dos discursos dos governantes, relacionados às políticas públicas, criam-se muitas vezes uma falsa ideia de inclusão social, de que o governo está a fazer a sua parte. Como exemplo disso, estão os inúmeros programas governamentais lançados nas últimas décadas. A autora busca Faleiros (1991), ao referir-se à ideia de que os programas governamentais que fazem com que os indivíduos acreditem na bondade do sistema e no fracasso pessoal, o qual o autor chama de "culpabilização". Assim acabam por criar a ilusão de que, se o indivíduo não está bem, é por que fracassou individualmente.

O governo acaba elaborando políticas compensatórias, sobre a amplamente anunciada redução da pobreza e da desigualdade, e especialmente no tocante às políticas educacionais, faz uso da escola como equipamento público que atenda

também a esse fim. Políticas compensatórias podem ter um caráter “público”, mas provavelmente são esvaziadas de caráter social, pois refletem a falta de entendimento do que sejam os direitos sociais, muitos deles contemplados constitucionalmente, mas não necessariamente assegurados de fato (PACHECO, 2004, p.85).

O caráter público de uma ação governamental deveria atingir, indistintamente, a todos os cidadãos, independentemente de suas diferenças com relação à sua inserção social. Por outro lado, a esfera social denota outro enfoque: as ações governamentais deveriam, em tese, considerar desiguais como desiguais e realmente atender aqueles que, em função destas desigualdades no acesso a esses direitos, estão socialmente excluídos ou inseridos socialmente de forma injusta. Nesse caso, conforme Pacheco (2004), não se trata de compreender essa esfera “social” como compensatória, mas sim de fazer valer direitos que deveriam estar assegurados.

Dessa forma, a política social seria um meio de promover o acesso aos direitos sociais por parte daqueles cidadãos socialmente excluídos, ou com maior dificuldade de acesso a esses mesmos direitos. Políticas públicas que fossem também sociais seriam necessárias, portanto, para garantir uma equidade no acesso a esses direitos sociais (PACHECO, 2004, p.87).

Contudo, para Oliveira (2005, p.288), "tais políticas têm focalizado o atendimento aos muito pobres, às populações vulneráveis, sob a justificativa de que os recursos disponíveis não são suficientes para atender a todos em igual proporção", mas que na realidade se contradizem em relação à eficácia real das políticas compensatórias em relação à desigualdade e redução da pobreza.

As políticas, públicas ou sociais, exibem assim uma dimensão governamental. O governo, segundo Pacheco (2004), é conduzido por determinado grupo que executa ações e busca bases sociais para se manter, através das políticas tais como: planos, programas, projetos, diretrizes e outras ações quando postas em ação, são implementadas, ficando submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação, com a função de manutenção desse governo.

Porém, de acordo com Pacheco (2004), não há uma homogeneidade em relação a essas políticas usadas como sustentação, algumas são apenas apresentadas e na realidade não efetivadas, outras parcialmente efetivadas e muito raras aquelas que são aplicadas plenamente, reavaliadas e reformuladas e, que possam ser entendidas como sociais, pois, será que há interesse para que seja

diferente, ou ficam realmente submetidas somente com a função de manutenção do próprio governo e do próprio sistema?

Conforme Pacheco (2004), essas políticas aparecem como uma espécie de “panacéia da desigualdade”: um “remédio” que, administrado de forma homeopática, poderia atuar sobre a doença da desigualdade, restituindo uma “saúde social” baseada nessa suposta igualdade.

Deste modo, fica claro que não tem havido política social desligada dos reclamos populares, pois é nítido que os ditos "direitos sociais" significam a reivindicação e lutas dos trabalhadores e das classes populares e menos favorecidas que ainda precisam ser "reivindicados" como "direitos", que na verdade foram determinados por lei. Numa concepção liberal, a política social objetivaria satisfazer algumas demandas não atendidas pelo mercado capitalista para a conservação desse modelo de sociedade.

Dentro do campo específico da política pública, alguns modelos explicativos foram desenvolvidos para se entender melhor como e por que o governo faz ou deixa de fazer alguma ação que repercutirá na vida dos cidadãos. Muitos foram os modelos desenvolvidos, mas no momento serão mapeados apenas os principais.

De acordo com Lowi apud Souza (2006), a política pública pode assumir quatro formatos. O primeiro é o das políticas distributivas, quando as decisões são tomadas pelo governo, que desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões, em detrimento do todo. O segundo é o das políticas regulatórias, que são mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse. O terceiro é o das políticas redistributivas, que atinge maior número de pessoas e impõe perdas concretas no curto prazo para certos grupos sociais, e ganhos incertos para outros. O quarto é o das políticas constitutivas, que lidam com os procedimentos, determinam as regras do jogo e com isso a estrutura dos processos e conflitos políticos, isto é, as condições gerais sob as quais vêm sendo negociadas as políticas distributivas, redistributivas e regulatórias.

Também conforme Souza (2006), a definição da agenda, a identificação de alternativas, a avaliação e seleção das opções, a implementação e avaliação, são os estágios que fazem parte da constituição do ciclo da política pública, nessa tipologia.

A pergunta é: Como os governos definem suas agendas? Souza (2006), oferece três tipos de respostas: a primeira focaliza os problemas, isto é, o

reconhecimento e a definição dos problemas afeta os resultados da agenda; a segunda focaliza a política propriamente dita, ou seja, a construção de uma consciência coletiva sobre determinado problema é fator poderoso e determinante na definição da agenda; a terceira focaliza os participantes, que são classificados como:

os visíveis, os políticos, a mídia, os partidos, os grupos de pressão entre outros... e invisíveis, tais como os acadêmicos e a burocracia. Segundo esta perspectiva, os participantes visíveis definem a agenda e os invisíveis, as alternativas (SOUZA, 2006, p.30).

Conforme Souza (2006, p.36), das diversas definições sobre políticas públicas, pode-se extrair e sintetizar seus elementos principais.

A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.

A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.

A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.

A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.

A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.

A política pública envolve processos subseqüentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação.

As políticas públicas educacionais, de modo geral, têm servido apenas como uma tratamento paliativo e não para resolver de fato o problema da precária educação brasileira. Na realidade, tais políticas têm tido caráter meramente compensatório de mascarar esta realidade em que a educação se encontra sem resolvê-lo. A educação pública brasileira sobrevive com os poucos recursos financeiros que apenas asseguram o seu precário funcionamento, essas políticas podem ser definidas pelo seu caráter centralizador, isto é, não é propiciadora da participação da sociedade, a principal interessada nos resultados.

Políticas públicas educacionais precisam garantir a participação da sociedade na sua definição e implementação, bem como nas ações e na aplicação de recursos. Mas em uma sociedade capitalista em que a classe dominante possui o poder político, a partir do momento em que os indivíduos participantes das camadas menos favorecidas economicamente participarem das decisões, estarão se emancipando politicamente, e não é este o interesse da sociedade capitalista, pois a emancipação política pode ser o início de um processo de desalienação.

Pacheco (2004) baseia-se em Arretche, sobre avaliação de políticas públicas e distingue a análise em termos de sua efetividade, eficácia e eficiência.

Por avaliação de efetividade entende-se o exame da relação entre implementação de um dado programa e seus impactos ou resultados, isto é, seu sucesso ou fracasso em termos de uma efetiva mudança nas condições sociais prévias da vida das populações atingidas pelo programa (PACHECO, 2004).

Por avaliação de eficácia entende-se como seguramente a mais usualmente aplicada nas avaliações, isso porque ela é certamente aquela mais factível e menos custosa de ser realizada. Na verdade, estabelece uma equação entre as metas anunciadas por um programa e as relaciona às metas alcançadas e, deste modo, conclui pelo sucesso ou fracasso da política. Nesta avaliação a maior dificuldade consiste na confiabilidade das informações obtidas (PACHECO, 2004).

E por avaliação de eficiência entende-se a avaliação da relação entre o esforço empregado na implementação de uma dada política e os resultados alcançados (PACHECO, 2004).

Segundo Souza (2006), as políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, por este motivo qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia. A seguir pretende-se descrever algumas dessas inter-relações.

## **1.2 Papel do Estado no campo educacional e as relações público privado.**

A escola é pública e, sendo assim, pertence ao conjunto dos cidadãos e não aos governantes. Por ser pública, precisa ser responsável pelo atendimento dos interesses gerais da população (MENDES, 2009, p.78).

As profundas modificações que têm ocorrido no mundo do trabalho trazem novos desafios para a educação. As crises do modo de produção capitalista referem-se à inviabilidade da maximização da acumulação do capital. Para a superação dessas crises, a organização social capitalista procura se reordenar, porém, de forma alguma, as ações implementadas com vistas à superação de suas crises estruturais representam a superação deste modo de produção, mas o seu reordenamento e a intensificação da acumulação de capital (MORSCHBACHER, 2012).

O capitalismo vive um novo padrão de acumulação decorrente da globalização da economia e da reestruturação produtiva, que passa a determinar um

novo projeto educativo para os trabalhadores, independentemente da área, das atribuições ou do nível hierárquico em que atuem. Com a globalização houve a necessidade de o trabalhador aperfeiçoar-se para atender às demandas exigidas pelo mercado de trabalho, houve também uma reestruturação no processo produtivo mediante a competitividade. Portanto, a necessidade do trabalhador investir em busca de novos conhecimentos (KUENZER, 1998).

Como resposta às novas exigências de competitividade que marcam o mercado globalizado, a exigir cada vez mais qualidade com menor custo, a base técnica de produção fordista vai aos poucos sendo substituída por um processo de trabalho resultante de um novo paradigma tecnológico, apoiado essencialmente na microeletrônica, cuja característica principal é a flexibilidade. Esse trabalhador, nesta perspectiva, atuará com mais habilidade no que diz respeito às exigências empresariais. Sabemos que ele segue num mundo de seletividade, por isso essa, busca da autonomia intelectual (KUENZER, 1998).

Conforme Kuenzer (1998), estabelecem-se novas relações entre trabalho, ciência e cultura, a partir das quais constitui-se historicamente um novo princípio educativo, ou seja, um novo projeto pedagógico através do qual a sociedade pretende formar os intelectuais/trabalhadores, os cidadãos/produtores para atender às novas demandas postas pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva. O velho princípio educativo, decorrente da base técnica da produção taylorista/fordista, vai sendo substituído por um outro projeto pedagógico determinado pelas mudanças ocorridas no trabalho.

A pedagogia orgânica ao taylorismo/fordismo, segundo Kuenzer (1998), tinha por finalidade atender a uma divisão social e técnica do trabalho marcada pela clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem definidas que determinam as funções a serem exercidas por dirigentes e trabalhadores no mundo da produção, o que resultou em processos educativos que separavam a teoria da prática. Segundo Morschbacher (2012, p.49), "menciona-se a materialização desses modelos como parcela das tentativas de superação da crise do modo de produção instauradas nas décadas de 1920/1930".

No final da década de 1960 e início da década de 1970, o capitalismo começou a dar sinais de um quadro crítico que se evidenciou com a queda da taxa de lucro, explicitada

pela contradição produção-consumo no âmbito da produção e o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (ANTUNES, 2009).

Essa crise, que tem como expressão o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era do toyotismo ou da acumulação flexível, acarretou profundas modificações no mundo do trabalho, entre elas um enorme desemprego estrutural e um crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas, modificações estas conduzidas pela lógica societal voltada para a produção de mercadorias e para a valorização do capital (ANTUNES, 2009).

Se, anteriormente, no fordismo/taylorismo era preciso uma força de trabalho especializada e restrita, no toyotismo, passa-se a requerer trabalhadores polivalentes com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível.

A divisão entre os que possuem os meios de produção e os que vendem sua força de trabalho cada vez mais se acentua na acumulação flexível, acirrando-se, ao contrário do que diz o novo discurso do capital, a cisão entre o trabalho intelectual, que compete cada vez a um número menor de trabalhadores, estes sim, com formação flexível resultante de prolongada e contínua formação de qualidade, e o trabalho instrumental cada vez mais esvaziado de conteúdo.

Em resposta à crise do capital ao final da década de 1960, iniciou-se um processo de reorganização do próprio capital e de seu sistema de dominação, cujas evidências foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal. A isso se seguiu um processo de reestruturação da produção e do trabalho, buscando dotar o capital do instrumental necessário para repor os patamares de expansão anteriores (ANTUNES, 2009).

De acordo com Peroni (2008), com a intensificação da crise estrutural do capital, a partir da década de 1970, o debate, em alguns meios acadêmicos e políticos, girou em torno da reforma e reestruturação do Estado.

O Estado de bem-estar social passou a ser o alvo das críticas neoliberais e, de terceira via, acusado, pelo discurso dominante, de haver se endividado, em consequência dos gastos sociais. Essas duas correntes concordam com o mesmo diagnóstico de crise, isto é, responsabilizam o Estado por ela, em decorrência de suas políticas de redistribuição de renda, implantadas em países europeus e de capitalismo avançado. Segundo Peroni (2008, p.113), "em ambos os casos,

propõem, respectivamente, o Estado mínimo e a reforma e/ou reconstrução do Estado, no entanto, apresentam estratégias diferentes para a superação da crise".

Conforme Veronez (2005), para estancar a crise de acumulação que se vinha aprofundando desde meados da década de 1970, buscaram-se implementar políticas econômicas e sociais a partir de princípios neoliberais, sugeridas pelos signatários do Consenso de Washington<sup>3</sup>. Suas diretrizes eram favoráveis à implementação do programa de estabilização, ajuste e reformas institucionais, apoiado e promovido pelos governos nacionais e pelas agências financeiras internacionais: o programa de privatizações (a produção de energia elétrica, as telecomunicações, a exploração de riquezas minerais, a administração da poupança social, a extração e refinamento de petróleo, o transporte público, as estradas, a educação etc.), a redução de tarifas alfandegárias para importação, a liberalização dos preços, a política monetária restritiva, a redução de isenções fiscais, os subsídios e linhas de crédito, os cortes dos gastos públicos, a liberalização financeira e a renegociação da dívida externa.

No Brasil, estas orientações sugeridas são acolhidas por governantes, empresários, lideranças sindicais e intelectuais na década de 1980, porém, as reformas de cunho neoliberal intensificam-se no decorrer da década de 1990, com o governo Fernando Collor de Melo, que tinha como grande objetivo o de inserir o Brasil num quadro de relações internacionais mais favoráveis, pois pretendia-se realizar mudanças profundas em suas instituições por meio da reconstrução das relações econômicas, sociais e políticas adotadas até então (VERONEZ, 2005).

A década de 1990 inaugura-se com o governo Collor, que buscou operacionalizar o que ele chamava de modernização do Estado, ou seja, a implementação de reformas estruturais como os processos de privatização, de liberação de importações, de desregulamentação da economia e o corte nos gastos públicos. O Brasil entrou nos anos de 1990 vivenciando uma era de reformas que significavam um processo de desconstrução da agenda social da Constituição de 1988, buscando desvencilhar o Estado dos compromissos sociais ali firmados, bem como um engajamento do País à nova ordem capitalista mundial, tornando-o capaz de competir na lógica do mercado livre e adotando as políticas de corte neoliberal (OLIVEIRA, 2005, p.285).

---

<sup>3</sup> Representa as conclusões da reunião realizada em novembro de 1989, na cidade de Washington (Estados Unidos), entre o governo norte-americano e os organismos financeiros internacionais FMI, BM e BIRD com o objetivo de avaliar as reformas econômicas em curso empreendidas na América Latina.

O caminho que deveria ser trilhado para que se alcançasse esse novo modelo de organização do Estado passava, necessariamente, pela implantação da agenda neoliberal com foco nas reformas estruturais originadas no Consenso de Washington. Os neoliberais propõem como alternativa à crise, a redução no tamanho do Estado, passando para o mercado, por meio de privatizações, os serviços antes por ele executados, tornando-o mínimo para o atendimento à questão social.

Após com o governo de Itamar Franco, o qual não só deu continuidade ao programa de privatizações, como também ampliou essa ação, privatizando empresas de maior valor, maior porte e maior número de trabalhadores. Em apenas dois anos, superou o que havia sido realizado por todos os seus sucessores no que concerne às privatizações (VERONEZ, 2005).

Na década de 1990, segundo Mendes (2009), o Brasil foi marcado pelo processo de internacionalização: abertura e liberalização das economias públicas e reforma administrativa do Estado. Sob a alegação de que o ingresso no mundo globalizado traria ao país progresso e modernidade, entretanto a inserção do Brasil nesse processo resulta na perda da soberania nacional, a respeito das decisões estratégicas em diversos setores.

A partir de 1994, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), conforme Mendes (2009, p. 10), "foi marcado por forte presença de ações políticas neoliberais, o setor estatal foi desmontado e empresas lucrativas foram vendidas a investidores privados estrangeiros e brasileiros". Apesar das críticas provenientes de diversos setores da sociedade, os brasileiros acompanharam tais decisões como meros espectadores, sem muitas possibilidades de intervenções.

De acordo com Mendes (2009), foi iniciado em 1994, por Luiz Carlos Bresser Pereira o processo de reforma administrativa e fiscal do Estado, em consonância com as orientações neoliberais. Bresser, conforme Peroni (2008), propõe: a privatização, a terceirização e a publicização. Esta é entendida enquanto uma transformação dos serviços não exclusivos de Estado, em propriedade pública não-estatal, e configura-se como organização social .

Ao contrário dos neoliberais, que propõem a privatização e a retirada completa do poder público da oferta de políticas públicas, o Estado mínimo, a Terceira Via propõe a sua reforma e reestruturação, apelando para a responsabilização de um novo ator para substituir o papel do Estado na execução

destas políticas, entre elas as da educação. O Estado deixa de agir diretamente na execução de políticas públicas, no entanto financia o Terceiro Setor e, por meio de parcerias público-privadas, institui políticas públicas (PERONI, 2008).

De acordo com Peroni (2008) o público não-estatal refere-se à transferência da responsabilidade sobre a oferta de políticas sociais da esfera estatal para instâncias de natureza privada como: empresas, sociedades sem fins lucrativos, fundações, etc., e na visão de Bresser Pereira, para tornar o Estado mais eficiente era preciso buscar novas formas de gestão pública, com apelo à autonomia da administração indireta, com maior eficiência da administração descentralizada.

Essa ação de retirar a responsabilidade estatal das respostas às problemáticas envolvendo a questão social, diminuindo os fundos públicos para o financiamento de políticas e serviços sociais assistenciais e passando estes para a iniciativa privada, apoiava-se no argumento da falta de recursos do Estado para cuidar de tantas ações, tornando-se uma máquina muito pesada para ser administrada. Como consequência, o país perdia agilidade e recursos para competir no plano internacional, o que tornava imperativo sanear a máquina pública (PERONI, 2008).

Essa aproximação do privado com o público traduziu-se na transformação das necessidades sociais e coletivas dos trabalhadores em demandas mercantis, devendo, estas, serem supridas pelo setor privado, ampliando, ao máximo, a margem de atuação das empresas particulares em um espaço antes coberto pelo setor público. Com a desculpa da racionalização de gastos, privatizam-se os serviços sociais, quem pode vai ao mercado e quem não pode deve ser encaminhado para a assistência, segmentando ainda mais a pobreza (OLIVEIRA, 2005, p.286).

De acordo com Veronez (2005), em relação às políticas econômicas e sociais implementadas pelo governo FHC em suas duas gestões, não houve nenhuma inovação quanto à aplicação do receituário neoliberal, ao contrário, houve uma radicalização, ao ser dado prosseguimento às ações do governo anterior do presidente Itamar Franco.

Com relação à área social os dados entre a década de 1990 e os primeiros anos do século XXI, são alarmantes, pois as políticas neoliberais, que potencializaram o mercado como mediador das relações sociais, acabaram por produzir mais exclusão e acentuaram as desigualdades sociais, aumentando a concentração de renda e também a miséria (MENDES, 2009). As taxas de

desemprego alcançaram níveis recordes, "os investimentos do Estado na área social não são compatíveis com a ordem capitalista internacional" (MENDES, 2009, p.11).

as reformas de Estado ocorridas durante os anos de 1990, nos países latino-americanos, trouxeram uma orientação mais ou menos convergente com o modelo britânico de reforma estatal implantado no período Thatcheriano. Em tais reformas observa-se a firme orientação de redução dos gastos públicos destinados à proteção social, principalmente dos pobres, e priorização da assistência social aos mais pobres, em geral com fundos públicos criados para este fim, com existência provisória. O Estado passa a se relacionar com os cidadãos dividindo-os em dois tipos: os contribuintes/consumidores e os destituídos/assistidos (OLIVEIRA, 2005, p.288).

O Estado desviou-se de suas funções básicas, o que acarretou, além da gradual ineficiência dos serviços públicos (sobretudo aqueles destinados à população mais pobre), o agravamento da crise fiscal. Diante desse contexto, a reforma do Estado passou a ser defendida como elemento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. O governo defendia que somente assim seria possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais (MENDES, 2009).

Conforme Oliveira (2005, p.288), "no caso da educação, a descentralização passa então a nortear as reformas propostas para a organização e administração dos sistemas de ensino, seguindo as orientações gerais no quadro de reformas do Estado".

Mesmo Luis Inácio Lula da Silva, representante de um partido de esquerda, vitorioso nas eleições presidenciais de 2002, segue os ajustes neoliberais iniciados nas gestões anteriores e dá curso à implantação de uma série de reformas e confisca direitos dos trabalhadores. Deste modo, os grupos que tinham como ideologia a luta por uma sociedade mais justa e igualitária, frustram-se ao ver suas expectativas e lutas à mercê do continuísmo do então governo Lula.

Para Oliveira (2005), o contexto atual, definido pelo processo de globalização da economia, da política e da cultura, trouxe como consequência a flexibilização nas relações de trabalho e emprego, o que tem resultado em diversificação nas formas de contratação e crescente desemprego, provocando uma crise social que condena a maioria da população mundial a condições indignas de vida. Os sistemas de proteção social têm se mostrado impossibilitado de fazer frente ao crescente aumento da desigualdade social e da pobreza, "atualizando a histórica dualidade entre os trabalhadores integrados e os pobres assistidos" (p.281).

Nesse contexto, a política educacional modifica suas orientações tendendo a responder às demandas de uma maior integração social das populações vulneráveis, ao mesmo tempo em que deve formar a força de trabalho apta aos novos processos produtivos (OLIVEIRA, 2005).

A educação, como um dos focos mais importantes das políticas sociais, nesse contexto de reformas a que se assiste nos países latino americanos, assume um caráter dual e contraditório.

Como nos mostra Oliveira (2005), ao mesmo tempo em que a educação se afirma como uma política social de caráter universal (a ampliação da escolaridade e de alunos atendidos nos sistemas e redes públicas, na maioria dos países latino-americanos, é um indicador desta tendência), ela tem sido orientada também pela lógica da focalização, esta conduzindo a política educacional a concentrar-se em processos que asseguram o acesso e a permanência de grupos mais vulneráveis na escola.

Conforme o exposto, nesta etapa, a educação, como política social, faz parte do contexto das reformas educacionais em curso no Brasil. Parte-se da constatação de que o país viveu um intenso processo de reformas, expresso em ações e medidas que alteraram a configuração do sistema, bem como o objetivo das políticas.

### **1.3 A difícil e contraditória relação entre as mudanças no mundo do trabalho e a função da escola .**

Intenciona-se realizar aqui uma abordagem acerca das relações entre educação e trabalho, pautada na premissa de que as referidas categorias não podem ser compreendidas isoladamente, sem a análise das mediações que estabelecem uma sobre a outra. Tal entendimento permite vislumbrar as influências que educação e trabalho exercem entre si, proporcionando, assim, uma maior compreensão acerca das transformações ocorridas na sociedade.

Assim sendo, Ferreira (2011), evidencia a necessidade de desvelar aspectos da realidade histórica a fim de compreender a dinâmica da sociedade, visto que a história não é linear e contínua, mas sim fruto de uma dialética e, por vezes,

contraditória, que se origina no processo de produção da existência material dos homens.

De acordo com Ferreira (2011, p. 47), parte-se do pressuposto, defendido por Marx e Engels, de que o mundo é "um produto histórico, o resultado da atividade de várias gerações [...], transformando a ordem social conforme as novas necessidades". Daí a importância de proceder uma análise acerca das mediações existentes entre as categorias educação e trabalho, a fim de melhor compreender a história da humanidade.

Convém ressaltar que, ao abordar o papel do trabalho na constituição do homem, é impossível desvinculá-lo de sua relação com a educação, pois de acordo com Saviani (1994), a educação praticamente coincide com as origens do próprio ser humano, uma vez que diferente dos animais, os homens adaptam a natureza para produzir suas condições de subsistência, e ao agir sobre a natureza, adaptando-a às suas necessidades, os mesmos foram se educando neste processo.

A educação produz, em cada indivíduo singular, a humanidade construída pelos homens. Assim sendo, evidencia-se que, desde o aparecimento dos primeiros grupos humanos, está presente a relação entre educação e trabalho.

A história da humanidade é marcada desde sua origem pelo trabalho, este, por sua vez, permitiu o desenvolvimento humano, enquanto a única espécie capaz de produzir seus próprios meios de sobrevivência.

Dessa maneira, pode-se dizer que o trabalho, conforme Ferreira (2011), foi se aperfeiçoando gradativamente, ao longo dos tempos, assim como o próprio homem que por cerca de trinta mil anos viveu em estágios prévios à chamada civilização. Não havia propriedade privada de nenhum bem, ademais a diferenciação social era mínima, as atividades laborais eram comum a todos seus membros, havendo apenas uma divisão sexual do trabalho: os homens caçavam e as mulheres cuidavam da coleta e preparação de alimentos. Com o desenvolvimento de seus instrumentos de trabalho, foi possível melhorar lentamente as condições de existência.

Ferreira (2011, p.48) apoia-se em Ponce, para descrever como as crianças se educavam naturalmente ao participarem das funções da coletividade, ou seja, não havia uma preocupação específica com sua formação, pois "a educação na comunidade primitiva era uma função espontânea da comunidade em conjunto, da mesma forma que a linguagem e a moral".

Ponce apud Ferreira (2011) lembra que na comunidade primitiva, embora já houvesse uma divisão rudimentar de trabalho, de acordo com o sexo e a idade, aos poucos, certas formas de trabalho sociais foram se diferenciando do trabalho material, surgindo um novo grupo de indivíduos libertos deste tipo de trabalho. Dessa forma, a sociedade passou a se dividir em administradores e executadores, culminando no surgimento de diferentes classes.

O aperfeiçoamento dos instrumentos de trabalho tornou a produção de bens mais produtiva, surgindo, assim, o excedente econômico, sendo possível a acumulação dos produtos do trabalho humano, possibilitando as primeiras formas de troca. E com a acumulação, surge a possibilidade de explorar o trabalho humano, por meio do escravismo. Diante disso, a comunidade passa a dividir-se entre "aqueles que produzem o conjunto dos bens (os produtores diretos) e aqueles que se apropriam dos bens excedentes (os apropriadores do fruto do trabalho dos produtores diretos)" (FERREIRA, 2011, p.49).

De acordo com a mesma autora, com o advento da propriedade privada, emergiu uma situação contrária à existente na comunidade primitiva, Saviani (2007), esclarece que, na antiguidade, tanto grega quanto romana, havia duas classes sociais: a aristocracia, detentora da propriedade de terra; e os escravos, que realizam o trabalho manual. Diante de classes distintas, com interesses opostos, ocorre a separação entre educação e trabalho, o que não se fazia necessário até então. A partir deste momento, passaram a coexistir duas modalidades de educação: uma destinada às classes proprietárias, centrada na formação intelectual, na arte da palavra e nos exercícios físicos; e outra para os escravos e serviçais, a qual ocorria no próprio processo produtivo.

Desde sua origem, a escola atrela-se ao trabalho intelectual, constituindo-se, numa instituição destinada à formação dos futuros dirigentes, os quais exercitavam funções de liderança militar e política, por meio do aprendizado da arte da palavra, do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social. Assim, "após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação assume uma dupla identidade" e esta separação reflete "a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual" (SAVIANI, 2007, p. 257).

A Idade Média caracteriza-se pela transição do modo de produção antigo, fundado no trabalho escravo, para o feudalismo. Trata-se de uma época marcada pelo domínio da religião sobre os homens, em oposição à predominância da razão.

Saviani (2007) afirma que, neste período, as escolas eram subordinadas à religião, as quais eram destinadas apenas às classes dominantes, pois o povo continuava a educar-se no processo produtivo, e também esclarece que a economia feudal era definida pela produção para a subsistência, e que as trocas só ocorriam se houvesse algum resíduo dessa produção. Mas, com o aumento das forças produtivas no campo e do artesanato na cidade, a economia feudal foi se intensificando, o que levou ao desenvolvimento do comércio.

a transição do modo de produção feudal para o capitalismo, não se deu de forma linear e harmônica, mas foi resultante de um processo histórico permeado por embates e disputas entre as classes sociais existentes, sobretudo, entre os comerciantes das cidades (burgueses) e os senhores feudais, o que corrobora para a comprovação de que as transformações ocorridas no seio da sociedade decorrem de inúmeras mediações entre os homens (FERREIRA, 2011, p.52).

Gradativamente o feudalismo foi se decompondo, mostrando-se insuficiente para atender as demanda da sociedade, surge assim um novo modo de produção, baseado no acúmulo capitalista<sup>4</sup> e fez com que o símbolo da riqueza deixasse de ser a terra, para ser o dinheiro.

Foi somente na modernidade que a educação passou a assumir maior abrangência social, sendo pela primeira vez pensada para os filhos das classes trabalhadoras, pois até então a formação destas se dava no próprio trabalho.

Ressalta-se, porém, que a relação entre trabalho e educação se dá por múltiplas mediações. Observa-se, conforme Ferreira (2011), que a passagem da propriedade comunal para a privada ocorreu gradativamente, de diferentes formas entre os povos, evidenciando que as mutações ocorridas na relação entre educação e trabalho não se deram de forma harmoniosa na sociedade. Com esta constatação fica evidente o entendimento de que as diversas relações entre educação e trabalho, não se modificam de maneira abrupta, mas num movimento paulatino e dialético.

---

<sup>4</sup> Frigotto (1984) esclarece que o capitalismo caracteriza-se por ser um modo de produção no qual produz para o lucro e não para satisfazer as necessidades humanas, havendo uma separação entre o homem e suas condições objetivas de produção da existência, devido à propriedade privada dos meios de produção.

### 1.3.1 Inserção da lógica capitalista nas escolas brasileiras.

Trazer para este estudo a influência do Banco Mundial/Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), através da discussão feita por Scaff (2006), em relação à inserção da lógica capitalista nas escolas brasileiras como objeto de interesse das políticas traçadas por este órgão, deve-se ao lugar que ele ocupa no contexto das políticas neoliberais.

O Banco Mundial atua como agente central com influência na implementação de programas de ajustes, que visam assegurar a adequação dos países em desenvolvimento a suas políticas, que inicialmente tinham uma orientação basicamente economicista, pois priorizavam a implementação das reformas econômicas. O aumento da pobreza e da exclusão social nesses países levaram os organismos internacionais a redefinir suas políticas.

A priorização da educação básica pelo Banco Mundial no Brasil, segundo Scaff (2006), pode ser identificada através dos projetos financiados desde a década de 1980 até os dias atuais. A respeito da análise dos documento do Banco Mundial a autora conclui que "os projetos desenvolvidos pelo Banco Mundial para a educação brasileira têm por finalidade a formação de indivíduos para o mercado de trabalho, buscando inserir a lógica do capital internacional nas escolas" (p.34).

O trabalho humano em geral, entendido como mediação entre o homem e natureza, com vistas a produção de vida humana, caracteriza-se como a materialização da condição humana. O homem diferencia-se dos outros animais na medida em que inventa novos valores, novas necessidades e precisa criar condições para satisfazê-las. Para isso o homem precisa agir sobre a realidade natural, transformando-a com a finalidade de adequá-la à sua necessidade. Essa ação denomina-se "trabalho" (SCAFF, 2006, p.35).

De acordo com Paro (2003), para Marx e Engels, o ser humano é produzido historicamente pelos próprios homens: o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida. Deste modo, ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. Ora, o ato de produzir as condições da existência humana é expresso pelo conceito de trabalho. O trabalho é, pois, uma categoria central do marxismo.

Busca-se em Paro (2003) a fundamentação para o sentido da palavra trabalho, o que leva a uma reflexão acerca da diferença entre trabalho abstrato, o qual veremos o conceito mais adiante, e trabalho concreto, concebido como

mediação entre homem e natureza como um meio para se chegar a um fim, que são os objetivos estabelecidos pelo homem para atender às suas necessidades, tornando-se um ser social, que produz sua própria existência.

Portanto, quando o trabalho considerado como princípio educativo estamos querendo dizer que o trabalho, enquanto elemento fundante e determinante da vida humana em seu conjunto é, por consequência, fundante e determinante da educação. Ou seja: uma vez que o trabalho é "condição natural eterna da vida humana", em qualquer sociedade o trabalho se comporta como princípio educativo, isto é, determina a forma como é constituída e organizada a educação (SAVIANI, 2011, p.9).

Na medida em que o homem produz valores de uso, para satisfação de suas necessidades, o ele produz assim sua existência, construindo sua própria história, mas essa produção não se dá de forma individual, e sim em colaboração como outros homens, como seres sociais, e no contexto da sociedade, usufrui tudo o que é produzido por ela através da divisão social do trabalho.

Segundo Scaff (2006), essa divisão do trabalho é inerente a todos os períodos sociais vividos pelo homem, sofrendo crescente exacerbação no modo de produção capitalista até a criação da divisão técnica do trabalho, a qual se caracteriza pelo parcelamento das atividades produtivas entre as pessoas e gera a fragmentação do processo de trabalho, que passa a constituir-se não mais em mediação, mas em fim último da existência humana. Concebido desta forma, o trabalho deixa de produzir valores de uso, passando a produzir valores de troca.

Diferentemente do valor de uso, que é a manifestação de uma relação entre homem e coisa, entre consumidor e objeto de consumo, o valor de troca advém da relação entre pessoas, revelando-se na troca entre bens de diferentes utilidades. O valor de troca só se revela, portanto, quando na relação de troca, contrapõem-se mercadorias de valores de uso diversos (PARO, 2003, p.37).

É necessário compreender o conceito de "trabalho abstrato", que é aquele que produz mercadorias, as quais representam valor para outro e não para o trabalhador que as produz, difere-se assim do trabalho concreto, pois não são os objetivos dos trabalhadores que são almejados e sim do objetivos de outrem, do capitalismo (SCAFF, 2006).

O objetivo do capitalismo é a produção da mais-valia, e essa só é possível com a exploração da força de trabalho, produzida a partir da apropriação, pelo capital, do trabalho excedente, executado pelo trabalhador, isto é, o tempo de

trabalho além daquele necessário para produzir sua própria existência (PARO, 2003).

Entretanto, não é inerente à condição humana vender sua força de trabalho a outrem, mas sim produzir, através de seu trabalho, valores de uso necessários para a sua sobrevivência e de sua família. Ao capitalista, para transformar a força de trabalho em mercadoria, foi necessário, utilizando dinheiro, poder e força bruta, para expropriar o trabalhador de todas as condições de sobrevivência fora do processo de produção capitalista (PARO, 2003).

A partir desse momento mudaram as relações de trabalho, porém, cada trabalhador continuou executando sua tarefa particular, com a diferença que o produto confeccionado não mais atenderia uma necessidade sua, mas aos interesses do capitalista. Nesse contexto, o processo de trabalho é modificado, o trabalhador não é mais o sujeito que executa um trabalho, mas sim um mediador entre o instrumento e o objeto de trabalho, e a mercadoria passa a ser produzida a partir do trabalho de vários trabalhadores parciais, submetidos à autoridade incondicional do capitalista (SCAFF, 2006).

Essa subordinação do trabalho ao capital tem início na manufatura e se completa na grande indústria, introduzindo na produção a máquina-ferramenta, e tem como consequência o barateamento do valor da força de trabalho. O trabalhador passa a vender sua força de trabalho ao capitalista, por um valor correspondente ao necessário para sua sobrevivência.

A partir da análise dos documentos do Banco Mundial realizada por Scaff (2006), busca-se discutir a concepção de educação implícita nestes documentos e as diretrizes estabelecidas por ele para consolidar a inserção da ordem capitalista no interior da escola brasileira.

Apesar de anteceder a sociedade capitalista, a escola tem sua generalização a partir desse momento, como uma necessidade produzida socialmente pelo homem diante da complexidade e do montante de saber acumulado historicamente. Cabe, assim, à escola organizar e sistematizar esse saber, e dessa forma serve aos interesses capitalistas, tendo como um dos seus papéis, segundo Paro (2003, p, 106), "dotar as pessoas de determinados requisitos intelectuais indispensáveis ao exercício de uma função no campo da produção", mas não deve ser superestimado o papel da escola a este respeito, pois há muito

equivoco na posição que identifica a escola como essencialmente reprodutora de força de trabalho.

A educação escolar, neste contexto, na medida em que procurava disseminar a ideologia da classe burguesa, precisava fornecer, ao mesmo tempo, certos elementos intelectuais leitura, escrita, informações mais ou menos objetivas sobre a realidade etc., que acabava de possibilitar as pessoas subalternas captarem de maneira mais objetiva a própria realidade social contraditória da qual faziam parte (PARO, 2003, p.108).

Este caráter contraditório da educação escolar ameaça a hegemonia burguesa e, deste modo, diminuiu o interesse da classe dominante em relação a esse papel da escola, pois assim a obtenção de apoio às propostas da classe burguesa não se dava de maneira tão segura e definitiva como se imaginava, tornando-se necessária uma revisão da maneira, da natureza e da quantidade de saber distribuído às massas da população.

O desinteresse crescente da classe dominante pela generalização de uma educação de qualidade pode ser ilustrado pelas diversas formas pelas quais, com a contribuição da própria ação estatal, a escola vem sendo negada em sua função específica de distribuição do saber. Entre essas formas, a mais eficiente, sem dúvida nenhuma, é a quantidade limitada dos recursos que são destinados ao setor educacional. No Brasil, essa questão se revela no descaso com que é tratada a escola pública (PARO, 2003, p.108).

De acordo com o mesmo autor, a escola é necessária à classe dominante devido ao papel de servir como álibi no processo de justificação ideológica das desigualdades sociais geradas no nível da estrutura econômica não solucionadas pelo capitalismo. Assim, é apresentada como instrumento de equalização social diante das desigualdades sociais, na medida em que proporciona aos indivíduos o acesso aos conhecimentos e as habilidades, ou o domínio de uma profissão, possibilitando-lhe uma ascensão social (PARO, 2003).

E à medida que esta crença é disseminada, os indivíduos passam a acreditar que, se não possuem melhores condições de vida, é porque não aproveitaram as oportunidades que lhes foi ofertada através da escola, ou que esta não está cumprindo com suas funções satisfatoriamente (PARO, 2003).

Ao evidenciar as especificidades dos objetivos e do trabalho desenvolvido na escola, Paro (2003) alerta para o fato de que, no âmbito da administração escolar, esses aspectos, ou não são considerados, levando a uma transposição dos métodos de administração de empresa capitalista para o interior da escola, ou não são

considerados como aspectos que devem ser observados para que a aplicação desse método administrativo seja realizada com o maior êxito.

Assim irradia-se para a escola a predominância das mesmas regras das empresas capitalistas sobressaindo os mecanismos gerenciais na administração escolar, através da burocratização das instituições escolares, excessos de normas e regulamentos, e a desqualificação profissional do professor não somente por intermédio da divisão do trabalho como fator de desqualificação, mas também pela desatenção para com a degradação de seu produto (SCAFF, 2006).

De acordo com Scaff (2006), esses aspectos apontados por Paro (2003), como forma de irradiação das normas capitalistas para as instituições escolares, podem ser observados nas tendências do Banco Mundial para a educação brasileira, pois este entende a educação como incremento à produtividade individual, e a considera como capital humano e como um dos benefícios que ela acrescenta à economia do país. Evidencia-se, assim, como o Banco Mundial concebe a educação, como um instrumento para formar o indivíduo para o mercado de trabalho.

Tais reflexões levam a constatar que a escola na sociedade capitalista serve aos interesses do capital, pois permite a aquisição de hábitos e comportamentos para que o trabalhador adapte-se às mudanças no mundo do trabalho com o mínimo de conflito possível.

Podem-se identificar algumas outras funções da escola, como a substituição de responsabilidades que antes eram peculiares à família. De acordo com Scaff (2006), o fato de o Estado assumir algumas funções (repassando para a escola) origina a escola de tempo-integral, que ao mesmo tempo contribui para a manutenção do modo de produção capitalista, criando condições para manter um grande número de força de trabalho feminina<sup>5</sup> no mercado. A análise desenvolvida aqui pela autora possibilita:

verificar que as recentes mudanças instituídas no mundo do trabalho implica a atribuição de novas funções à escola. Contudo, ela não perde uma de suas principais características: a contribuição para a redução dos conflitos na sociedade. Se por um lado isso evidencia o interesse de determinada classe em controlar as demais, por outro lado revela os embates de uma sociedade segmentada e a latência das tensões entre elas (SCAFF, 2006, p.52).

---

<sup>5</sup> Será recuperada na análise dos depoimentos deste estudo.

No entanto, pretender que a escola se constitua na grande equalizadora social, ou em um lugar de onde surgirá a revolução social, é um equívoco. Imputar a uma instituição apenas, o que é a função da sociedade como um todo, e "igualmente equivocada é a atitude de negar à escola *qualquer* papel na transformação social, esperando que a sociedade mude para mudar a escola" (PARO, 2003, p. 113, grifo do autor).

A escola pode ter sua parcela para a transformação social, enquanto agência especificamente educacional, conseguir promover, junto às classes trabalhadoras, a apropriação do saber historicamente acumulado e o desenvolvimento da consciência crítica da realidade em que se encontram. A classe trabalhadora precisa dominar os instrumentos culturais que se encontram em poder da classe dominante, para antepor-se a esta enquanto classe revolucionária. Isto porque:

o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (SAVIANI, 1983, p.59).

Parte-se do conceito de trabalho como mediação entre o homem e a natureza, com vistas à produção de vida humana, é que se pode propor a superação da visão da escola como local de preparação do indivíduo para o trabalho na sua concepção genérica, isto é, de preparação para a vida, para além de viver para e pelo trabalho. Como defende Paro (2003), a escola deve propiciar a formação de cidadãos atualizados, com participação política, usufruir daquilo que o homem histórico produziu, mas também dando sua contribuição criadora e transformadora para a sociedade.

Ainda em relação à análise feita por Scaff (2006), nos documentos do Banco Mundial, a autora retrata que na medida que este propõe a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, do mesmo modo explicita sua concepção de homem e educação. O primeiro é entendido como produtor de mercadorias voltado a atender as exigências do modo de produção capitalista, tendo seu trabalho simplificado e barateado a fim de possibilitar a geração de mais-valia para o capital. A segunda vista como instrumento formador do indivíduo para o trabalho abstrato, geral, com

algumas noções básicas de socialização, para que o indivíduo adapte-se com maior facilidade às novas exigências do mundo do trabalho.

A educação, enquanto mecanismo central da construção da ordem social capitalista, torna-se ainda mais um eficiente mecanismo de controle dessa nova ordem. Pode-se recorrer ainda a Arroyo (1999, p. 36) sobre este assunto:

A educação moderna vai se configurando nos confrontos sociais e políticos, ora como um dos instrumentos de conquista da liberdade, da participação e da cidadania, ora como um dos mecanismos pra controlar e dosar os graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportáveis pelas novas formas de produção industrial e pelas novas relações sociais entre os homens. Percebe-se uma constante: a educação passa a ser encarada como o santo remédio, capaz tanto de tornar súditos cidadãos livres, como de controlar a liberdade dos cidadãos. Nos últimos séculos, a distribuição da dose de educação passa a estar condicionada ao destino de cada indivíduo na nova ordem social e à dose de poder que os diversos grupos sociais vão conquistando.

Sobre este aspecto, é interessante recorrer também que, ao discutir as propostas do Banco Mundial para a educação, Scaff (2006) demonstra que o campo das políticas sociais foi deixado de lado nos roteiros de desenvolvimento preconizados pela ordem neoliberal, reduzindo a lógica dos direitos sociais à racionalidade e à cultura do universo econômico. Assim, os direitos de cidadania são reduzidos aos direitos possíveis, sendo substituídos por políticas assistenciais e compensatórias, com o objetivo de reduzir as consequências desagradáveis de processos de ajuste econômico da nova ordem capitalista.

Dessa forma, no campo educacional, são produzidas políticas que devem se adequar ao esvaziamento das políticas de bem-estar social, se é que algum dia estas se fizeram presentes.

## **2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: HISTÓRICO, CONCEPÇÕES E PROPOSTAS.**

É a partir de condições já existentes, da produção teórica ou de conhecimentos já elaborados sobre a problemática apresentada, que começa a pesquisa dos múltiplos elementos e dimensões do problema que se quer desvendar.

Deste modo, surgem duas questões iniciais: qual a concepção de Educação Integral que se apresenta no PME? Como esse modelo de educação se desenvolveu ou se desenvolve no Brasil? A partir dessas inquietações e da natureza deste trabalho, apresentam-se neste capítulo as discussões e os principais momentos históricos que propagaram a evolução da construção dessa concepção. Pretende-se então, neste momento, refletir, através de uma revisão teórica da história da Educação Integral no Brasil.

### **2.1 Breve história da Educação Integral.**

Com o intuito de aprofundar o estudo teórico desta dissertação, dialoga-se com vários autores que realizam estudos sobre as concepções de Educação Integral, tais como Gallo (2002), Paro (1998), Cavallieri (2009), Maurício (2009), Branco, (2009), Coelho (2009), Gadotti (2009) entre outros.

Mesmo sendo um fato novo no cotidiano das escolas públicas brasileiras, o horário escolar integral não é uma novidade em vários países desenvolvidos, onde as crianças permanecem na escola por, no mínimo, seis horas diárias. Isto se deve a vários fatores:

diversas conseqüências que as novas formas de relação de produção provocaram no interior do trabalho familiar, como a entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho; a ausência, nas grandes metrópoles, de espaços públicos de compartilhamento e integração social; a desorientação dos pais em relação a valores e expectativas da educação das crianças e às transformações na instituição familiar, desencadeou-se na organização escolar outro modelo educacional que possibilitava a realização de um projeto efetivamente democrático, o aumento da permanência da criança na escola como condição imprescindível. (LUCAS, 2008, p.136)

Em se tratando da educação pública brasileira, a Educação Integral tem se apresentado como alternativa de qualidade no foco de uma educação

transformadora. Segundo Cavallieri (2009, p.51) "ao contrário do setor "privado da educação brasileira", principalmente em escolas voltadas ao atendimento das elites econômicas, o horário integral já é uma opção corriqueira".

Porém, o desafio é conhecer se as possibilidades e caminhos de uma escolarização de qualidade para as crianças e adolescentes brasileiros ultrapassam o mero cumprimento da lei a que, em geral se limita.

Destaca-se que a ampliação da jornada escolar está prevista na LDB/96, no art. 34. na qual está exposto que "a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola", e ainda no § 2º preconiza que "o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino" (BRASIL, 1996).

Entretanto, Lucas (2008) reflete de que maneira essa ampliação pode ser consumada num país onde grande parte da população vive em condições miseráveis e de desagregação social e cultural ! De que maneira uma proposta de Educação Integral, na escola pública brasileira, pode ser um elemento de avanço, não se submetendo à lógica do controle e da segregação social das antigas instituições para crianças pobres? Será mesmo que o acesso e o aumento do tempo de permanência na escola resolverá a situação de pobreza em que se encontram essas crianças?

Conforme Pacheco (2009, p. 60), quando se refere às políticas educacionais vigentes no Brasil aborda a "educação e urbanismo que dá sustentação a implantação de equipamentos tidos como *integrados* tais como os Centros Educacionais Unificados" (grifo nosso).

Ao observar o jogo de forças políticas dos agentes envolvidos nesse processo de implementação desta política educacional, desvela-se que há motivações que passam ao largo da ideia de construção de uma cidadania emancipatória, da garantia de direitos sociais e da democratização das relações de poder na sociedade capitalista contemporânea (PACHECO, 2009, p.60).

Na realidade, é fundamental a melhoria e a qualificação do atendimento educacional da escola pública regular (tempo parcial), antes mesmo de qualquer medida de qualquer projeto de política pública educacional, pois o desafio maior na educação brasileira é manter e fazer funcionar o que já existe. Em seu livro intitulado

*Escola de tempo integral: desafio para o ensino público* (Paro et al., 1988) e que exerceu nítida influência sobre a produção acadêmica do tema, afirmava .

que a crítica contra a instalação do período integral se voltava tanto para as condições concretas em que se dava o ensino em nossa sociedade, que nem oferecia ainda boa qualidade em tempo parcial, levantando polêmica em torno do custo-benefício do tempo integral, que inviabilizava a universalização do ensino fundamental, como para o caráter excessivamente assistencial inserido na discussão da função social da escola. (PARO apud MAURÍCIO, 2009, p.17)

Todas as atividades deveriam ser consideradas Educação Integral na formação do indivíduo, independentemente do horário escolar ampliado. Existe uma confusão conceitual em relação a simples ampliação da jornada escolar, uma efetiva Educação Integral e atividades extraclasse.

Percebe-se também que a concepção de educação integral define-se a partir de diferentes perspectivas e enfoques, como veremos a partir de uma breve revisão no diálogo com alguns autores estudiosos desta temática.

É importante mencionar que Educação Integral e tempo ampliado não são sinônimos. Compactua-se com, Cavaliere (2009), Paro (2009), Guará (2009) entre outros, e entende-se que a simples ampliação do tempo (quantidade de horas) não garante a realização efetiva de uma Educação Integral. De acordo com Rosa (2011, p.18), "para alcançar esse propósito, é preciso que esta ampliação esteja atrelada a um conjunto de práticas que contemplem um processo de ensino-aprendizagem significativo e emancipador"

A preocupação com a fundamentação político-pedagógica da ampliação do tempo, das funções da escola e a utilização pedagógica das horas adicionais são de grande importância, entretanto partir dos ainda precários projetos pedagógicos das escolas brasileiras seria, como afirma Paro (2009), "estender essa educação que ai está".

A proposta de ampliação do tempo diário de permanência das crianças na escola, e certamente o mais popularizado, compreendia a educação integral com foco nas horas dedicadas às atividades educativas. E nessa direção, o PNE (2001-2010) indica a obrigatoriedade da expansão do horário escolar para o período integral.

Segundo Cavaliere (2009), devido ao aumento e diversificação das atividades oferecidas aos alunos, entendendo-o como o período em que crianças e

adolescentes ficam sob a responsabilidade da escola, dentro ou fora de suas dependências, são elementos-chave da proposta do PME, alvo desta pesquisa.

Partilhamos com Maurício (2009, p.26) da concepção de Educação Integral, que reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, entre corpo e intelecto, "entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias." O sujeito desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente, por meio da oferta de atividades diversificadas de forma articulada com a proposta político-pedagógica de cada instituição educacional.

Guará (2009, p.70) destaca que apesar da predominância "eventual de um ou outro desses aspectos, essa perspectiva compreende o homem como ser uno e integral, que precisa evoluir plenamente num processo de educação que se articula com o desenvolvimento humano".

Outra discussão é em relação às atividades extraclasse. Conforme Guará (2009), entende-se como atividades extraclasse, a necessidade de expansão das experiências de aprendizagem e do tempo dedicado às atividades educativas pela articulação da escola com as muitas ações comunitárias que, em parceria com ela, podem compor um programa ampliado de educação no contraturno escolar, oferecendo oportunidade de vivências diversas dentro da rede de projetos sociais na comunidade. Essas iniciativas podem ocorrer em maior ou menor aproximação com a escola e com o currículo formal.

Deste modo, para Guará (2009) não se descarta nenhuma das perspectivas apresentadas. O autor defende a experimentação de metodologias e estratégias diversificadas que possam oferecer a melhor opção de desenvolvimento integral para o sujeito, oferecendo-se as alternativas mais adequadas a cada situação, de acordo com o contexto social e político específico em que vivem.

De acordo com Coelho (2009, p.84) "visões sociais de mundos diferentes como a conservadora, a liberal e a socialista engendram também concepções e práticas diferentes de Educação Integral".

O aumento do tempo pode significar um aprofundamento de experiências cotidianas partilhadas, mas, para isso, o enriquecimento da vida intra-escolar e a estabilidade de seus quadros profissionais são fundamentais. Se houver uma excessiva fragmentação e inconstância na utilização do tempo suplementar, com oferta de atividades em vários locais e com agentes sem a preparação adequada, ele pode se transformar ou em mero "atendimento", com sentido limitadamente assistencialista, ou em mero

"consumo", isto é, ocupação com atividades desconectadas de um projeto político-pedagógico, organizadas como uma espécie de "mercado". (CAVALLIERI, 2009, p.58)

Cavallieri (2009) ainda chama a atenção para a incorporação de outros agentes que são fundamentais para o enriquecimento escolar, mas alerta também que os perigos das formas alternativas de ampliação do espaço educativo, não tendo como centro a instituição escolar, estão sujeitas à fragmentação e à perda da direção e, principalmente, ronda-lhes o risco de que, ao invés de servirem à melhoria da qualidade da ação educacional, atuem aprofundando ainda mais a precarização da educação.

A criação de políticas públicas focadas para a educação vem sendo bastante debatida, uma vez que todos os discursos no país reconhecem a necessidade que o ensino brasileiro tem de receber mais atenção e investimento do poder público. Isto não implica que todos concordem quanto às formas de elaboração, aplicação e gerenciamento das políticas educacionais.

Os modelos de política não são independentes da política cultural e dos valores. Suas relações são duplas. Primeiramente o modelo de política deve dar forma aos conceitos e aos valores mais gerais da ordem social. Segundo, deve estar em harmonia com as concepções dominantes do governo e com as formas de interação entre Estado e sociedade (AZEVEDO, 1997, p.67).

Para Rosa (2011), cabe então descobrir se essa política implantada através do PME vai contribuir para a promoção da justiça social, mediante a promoção de mecanismos que garantam um ensino para a cidadania, diminuindo as diferenças sociais, ou se será apenas uma correção de desequilíbrios setoriais, não alterando a essência da estrutura do ensino público.

Entender o contexto em que tais políticas são engendradas e perceber os vários discursos e embates que as mesmas promovem é o primeiro passo para compreender políticas públicas. Para que não seja configurado apenas mais um suposto espaço de atuação social quando, na verdade, o que se tem é mais uma intervenção do capitalismo, visando apenas à manutenção do próprio poder e a própria sobrevivência, através de envio de recursos que não atinjam os objetivos propostos nos projetos dessas políticas (ROSA, 2011).

Recorre-se à portaria nº17/2007, para verificarmos seu conteúdo, em que parece declarar uma concepção de escola como um espaço assistencialista, concebendo a educação como uma suposta potencialidade de diminuição das

desigualdades em relação às classes trabalhadoras. Mas este programa, de acordo com a portaria, não se aplica a todos, apenas a uma parcela de crianças, aquelas que pouco tiveram em termos econômicos, sociais e culturais, deixa claro que a ampliação do tempo escolar se baseia num discurso de uma educação compensatória, que apoiará alguns em suas dificuldades.

Portanto, enquanto não houver uma mudança na estrutura econômica da sociedade, nada adiantarão reformas que visem melhoras na educação que se baseiam em ideologias dominantes, visando sempre a dominação e a ordem. Neste caso, pensar em Educação Integral, visando à formação do homem, deve basear-se em que homem se tem e quem se pretende formar.

Estes fatores sobre o PME visam exemplificar as atuais políticas públicas que colocam a escola como uma Instituição capaz de refazer a sociedade, livrando-a dos males sociais. Mesmo que seja um discurso para disfarçar e enganar a classe dominada, não podemos perder de vista que ele está sendo implementado de forma a camuflar e prolongar a situação que temos hoje nas escolas brasileiras, ou seja, medidas e reformas paliativas em relação à qualidade da educação no Brasil.

A Educação Integral é um ponto defendido por diferentes concepções e correntes político-ideológicas. No próximo item pretende-se discutir algumas dessas concepções visando tornar mais clara a temática em estudo, passando pela concepção de Educação Integral de Anísio Teixeira.

## **2.2 Educação Integral: algumas concepções.**

Nesta seção pretende-se percorrer os caminhos nos quais a Educação Integral fez-se presente na história da educação brasileira e a importância das concepções que a fundamentaram .

Na primeira metade do século XX, no Brasil, encontram-se várias investidas a favor da Educação Integral, tanto no pensamento quanto nas ações de cunho educativo de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores como Anísio Teixeira, que tanto defendiam quanto procuravam implantar em instituições escolares em que essa concepção fosse possível. Porém, cabe ressaltar que eram propostas e experiências advindas de matrizes ideológicas bastante diversas e, por vezes, até contraditórias (BRASIL, 2009a).

Como forma de compreender o tema Educação Integral, abordar-se-ão neste momento, de forma sintética, a natureza e a concepção da Educação Integral conforme a proposta do PME, que, de acordo com os documentos analisados, declara a intenção de valorizar experiências históricas como inspiração para a Educação Integral na atualidade. Busca-se então, embasamento teórico em leituras de autores que se dedicam ao tema Educação Integral.

Pinheiro (2009, p.26) mostra que “o conceito de educação integral foi abordado por diferentes ideologias do pensamento educacional e manifestou-se sob múltiplos viéses”.

A compreensão da maneira pela qual a concepção de educação integral se desenvolve no Brasil passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional das décadas de 20 e 30 do séc. XX. A educação integral significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que foram se delineando naquele período (PINHEIRO, 2009, p.26).

Parte-se da ideia de Educação Integral a partir de teóricos conhecidos como anarquistas. Segundo Gallo (apud Pinheiro, 2009, p.30), anarquismo, no sentido original do termo, é a negação da autoridade instituída. “O movimento socialista, difundido no Brasil no início do séc. XX, teve como uma de suas correntes e ideias, o Anarquismo” (PINHEIRO, 2009, p.29). A disseminação dessas propostas político-ideológicas desenvolveram-se na Europa a partir da Revolução Francesa em oposição à sociedade burguesa, quando os trabalhadores passaram a lutar a fim de conseguir do Estado uma educação que propiciasse melhores condições educacionais.

Assim os partidos políticos, em especial aqueles considerados de esquerda da época, sempre traziam em seus programas propostas para a educação burguesa, além de existir uma gama de sugestões para a realização de uma educação renovadora e até mesmo revolucionária, surgindo a denominação anarquista (LUCAS, 2008, p.138).

O objetivo maior da educação anarquista, também chamada de educação libertária ou pedagogia libertária, é a liberdade, pois veem na liberdade o princípio básico da vivência social, é “formar indivíduos livres, conscientes, capazes de uma vida solidária em sociedade” (GALLO, 1995, p.31).

Entende-se que através da Educação Integral o homem tem a possibilidade de uma formação integral, ou seja, um desenvolvimento em sua integralidade, e não

apenas na sua intelectualidade, assim, ele conquista também sua liberdade. A palavra liberdade dá origem às mais diversas interpretações como veremos a seguir:

Jean-Jacques Rousseau, filósofo do séc. XVIII, define liberdade como uma característica natural do homem, isto é, todos são livres desde que nascem, mas, embora o estado natural do homem seja livre, a sociedade coloca a liberdade em risco (GALLO, 1995).

De acordo com Gallo (1995, p.21) para Pierre-Joseph Proudhon, filósofo francês do séc.XIX, “a liberdade é resultado de uma oposição de força, uma força de afirmação, a necessidade, a outra de negação, a espontaneidade”. Do ponto de vista social, se liberdade e solidariedade se equivalem, o máximo de liberdade seria igual ao máximo de relacionamento com os outros homens, e nesta perspectiva as liberdades não se limitam e sim se complementam, pois a liberdade é comunhão e não oposição ao outro (LUCAS, 2009).

Mikhail Bakunin, anarquista russo do séc.XIX, toma a concepção de Proudhon e a aprofunda. Gallo (1995, p.24) reflete que a concepção materialista de Bakunin mostra que:

[...]a liberdade, embora seja uma das facetas fundamentais do homem, não é um fato natural, mas um produto da cultura, da civilização. Em outras palavras, enquanto o homem produz cultura, ou seja se produz, ele conquista também a liberdade. Deste modo o homem e a liberdade nascem juntos: um é criação do outro, um só existe pelo outro. É um processo de dupla ação quanto mais o homem se “humaniza”, mais livre ele fica, e quanto mais livre, mais humano.

Bakunin mostra também que a liberdade, além de ser um produto social, é também um produto coletivo, pois a liberdade dos indivíduos não é um fato individual e sim um produto coletivo. Só se é verdadeiramente livre quando todos os seres humanos são igualmente livres, e que na sociedade capitalista o homem nunca será livre, pois esta baseia-se na exploração, na desigualdade, em manter parte da população em condições sub-humanas, para que a outra parte da população possa realizar-se (GALLO, 1995).

No entanto, mesmo assim, esta parcela dominante não se realiza como homem, porque esta concepção de homem calcada na exploração é antissocial e anti-humana, então se o explorado não é livre, o explorador tampouco será.

O homem vive um processo histórico de auto-construção, de auto-realização, que se completará com a extinção das desigualdades e da

exploração, quando todos os homens tiverem condições de desenvolver livremente todas as suas faculdades (GALLO, 1995, p.27).

Os escritos dos anarquistas sobre educação bifurcam-se em duas vertentes: de um lado critica o sistema de ensino capitalista, presente, por exemplo, em todos os teóricos do anarquismo, como Proudhon, Bakunin, Kropotkin ou Malatesta e, de outro, existe uma discussão sobre as novas bases e objetivos libertários para a educação, ganhando métodos e práticas através da ação de alguns educadores libertários como exemplo de Paul Rodin, Sébastien Faure com suas experiências pedagógicas (GALLO, 1995).

A seguir aponta-se o pensamento educacional libertário através dos escritos de Proudhon, Bakunin e Rodin, teóricos que fundamentaram com propriedade a concepção aqui apresentada.

Segundo Gallo (1995), para Proudhon, a educação tem como função produzir o homem como uma representação das relações sociais, sendo a função mais importante da sociedade, pois é uma das condições básicas de sua manutenção e da perpetuação de sua existência.

Com essa visão de sociedade e de educação, Proudhon inicia uma análise crítica da educação fornecida pela sociedade capitalista, sendo óbvio que essa sociedade hierarquizada preconizará uma educação igualmente hierarquizada (GALLO, 1995, p.47).

A classe dominante precisará receber, por intermédio da educação, os meios e os conhecimentos necessários para dominar todo o processo de produção, circulação e consumo, podendo manter-se em posição de proprietária e gerente dos meios de produção. As classes operárias, por outro lado, devem receber apenas a instrução necessária para a realização das tarefas a que estão destinadas.

Michail Bakunin procura mostrar que a educação apesar de ter suma importância no processo da revolução social, e ser considerada como um ponto central e fundamental, não é o único. De acordo com Gallo (1995, p.74), Proudhon acredita que o saber deve ser igualmente distribuído, “a escola deve educar integralmente o homem e educar para a liberdade”, ou seja, uma Educação Integral que forme indivíduos completos, inteiros, senhores de suas habilidades físicas, intelectuais e sociais.

[...] para que uma pessoa possa construir e assumir sua liberdade, é necessário que ela se conheça, e se conheça por inteiro: se descubra como um corpo, como uma consciência, como um ser social, todas estas características plenamente integradas e articuladas. É por isso, volto a dizer, que uma educação para a liberdade, na perspectiva anarquista, deve ser também uma *educação integral*, através da qual o homem se conheça e se perceba em todas as suas facetas e características (GALLO, 1995, p.79).

Como descrito por Pinheiro (2009), os filósofos Proudhon e Bakunin teorizaram sobre a educação libertária enfocando os aspectos de liberdade, emancipação e de Educação Integral, mas foi nos escritos de Paul Rodin, anarquista e pedagogo de formação, e conhecedor a fundo da educação e suas teorias, que a teoria anarquista de Educação Integral foi aprofundada.

Em 1880 Paul Rodin foi nomeado diretor do Orfanato Prévost, em Cempuis, na França, experiência essa que foi fundamental para a construção da concepção de Educação Integral, podendo os conceitos serem efetivados na prática e com ela levando a novos conceitos. Segundo Gallo (1995, p.94), “uma primeira conclusão de Paul Rodin sobre a Educação Integral é que ela deve cuidar do homem em dois aspectos: enquanto ser individual e enquanto ser social”.

Para Lucas (2008), a Educação Integral no ponto de vista de Paul Rodin está atrelada a três vínculos básicos: a Educação Física, a Educação Intelectual e a Educação Moral.

A Educação Física se basearia em três aspectos: uma educação recreativa e esportiva que objetivava o desenvolvimento do corpo e seus limites, socialização e exercícios corporais; a educação manual desenvolveria o refinamento de habilidades sensório-motoras; e a educação profissional estaria calcada em uma educação para o trabalho, no qual o indivíduo passaria por todas as etapas de produção (LUCAS, 2008).

A Educação Intelectual garantiria a todos o acesso ao patrimônio cultural humano, que é coletivo, produzido socialmente. Em termos metodológicos, a Educação Intelectual deve privilegiar a construção pessoal do conhecimento. Era defendido pelos anarquistas um processo educativo que partisse da inquietação natural das crianças e encorajasse cada vez mais essa inquietação e a curiosidade (LUCAS, 2008).

A Educação Moral pautava-se em um ensino que desenvolvesse através da solidariedade e da liberdade, como forma de organizar uma nova prática social, sendo assim o ensino estaria baseado nos princípios de liberdade, solidariedade e

igualdade. A perspectiva anarquista de educação primava pelo acesso indiscriminado de conhecimento a toda a população, para que todos pudessem ter acesso à produção cultural da sociedade (LUCAS, 2008).

De acordo com o exposto, concluí-se então, que educação anarquista está pautada na liberdade como princípio básico da vivência social, tendo como objetivo formar indivíduos livres, conscientes. Salienta-se, também, que o homem ao produzir cultura, conquista também a liberdade. Portanto, se o homem tem a oportunidade de uma educação na sua integralidade, traz consigo uma cultura que propiciará sua liberdade.

Com a intenção de atualizar os fundamentos da Educação Integral, analisa-se, a seguir, a concepção de Educação Integral que no Brasil foi teorizada e praticada pelo educador Anísio Teixeira.

### **2.3 Anísio Texeira: personagem singular na educação brasileira.**

O professor Anísio Teixeira, sem nenhuma dúvida, foi um dos mais importantes protagonistas da Educação Brasileira de todos os tempos e um defensor ímpar da educação democrática. Suas obras e seus conceitos continuam sendo ricas fontes de conhecimento e de inspiração para os que se preocupam com a educação e com o futuro do país.

Ao apontar caminhos para a reconstrução educacional, em uma sociedade mais justa e mais humana, Anísio nutria-se da possibilidade de uma escola pública de qualidade para todos.

O educador Anísio Teixeira, "pioneiro do movimento da Escola Nova", atuou em todos os campos ligados à educação, do ensino infantil ao superior, e sua presença política e social no contexto brasileiro teve a oportunidade de, nos anos de 1925 a 1928 e, posteriormente, por toda década de 50 do séc.XX, realizar um trabalho admirável em defesa da Educação Integral (BRANCO, 2009, p.27).

Para delinear sua trajetória na educação, busca-se embasamento em estudiosos que tratam do tema, como por exemplo, Matos (2011), mostrando-nos que Anísio, em seus discursos acadêmicos, demonstrava seu posicionamento político ideológico e se pautava na ideia de que a educação necessitava formar a

consciência para ter instituições democráticas consolidadas e a sociedade mais a contento da identidade de seu povo.

Em uma de suas viagens aos Estados Unidos, Anísio teve contato com o filósofo americano John Dewey, que marcou decisivamente sua trajetória intelectual (MATOS, 2011).

Em 1924 atuou como inspetor de ensino no estado da Bahia (cargo que hoje corresponde ao de Secretário de Educação), a convite de Francisco Marques de Góes Calmon, então governador do estado, onde realizou a primeira reforma da educação no estado da Bahia, regulamentando o ensino primário (hoje anos iniciais do ensino fundamental) e o ensino normal. Deste modo, sua reforma também dirigiu-se à educação dos professores, já que considerava que para haver a modificação da escola básica também deveria modificar a formação do professor que iria conduzir aquela escola (NUNES, 2001).

Segundo Nunes (2001), Anísio também aprovou e regulamentou a legislação que estabeleceu a obrigatoriedade das escolas primárias no estado da Bahia de ofertarem cinco anos de educação básica, atendendo em dois turnos, de quatro horas cada um.

Entretanto, conforme Nunes (2001), as propostas de Anísio Teixeira não se expandiram para o restante do Brasil, visto que as ideias reducionistas que tomaram conta do país, com a lei da reforma educacional de Washington Luiz de 1930, limitaria a escola primária a três anos, congestionando assim as escolas com turnos sucessivos, ideias essas muito sedutoras pela economia que representava para os governantes, com o fim do atendimento do período integral.

Suas ideias, influenciadas por Dewey eram de ampliar a escolaridade das crianças para formar cidadãos de uma sociedade democrática. Acreditava que só a escola pública, a escola comum, laica e para todos, poderia educar o cidadão para construir e viver em uma sociedade democrática (BRANCO, 2009, p.28).

Em 1930, Anísio publica sua primeira tradução de dois ensaios de Dewey, em 1931, assume a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal a convite do então prefeito Pedro Ernesto Batista, cargo este que o projetou nacionalmente, onde teve a oportunidade de protagonizar a reforma da instrução pública que atingiu desde a escola primária, culminado na criação da Universidade do Distrito Federal. Lucas (2008, p.159) esclarece que Anísio Teixeira.

[...] traz para a educação um novo modelo de proposta: a concepção ampliada de educação escolar, tempo integral. Em meio à prática administrativa, reafirma as mais importantes vertentes de seu pensamento, que é uma educação como um processo contínuo de crescimento e desenvolvimento. As suas propostas evidenciam um ensino primário que vai além das disciplinas de português e matemática. Ele argumenta sobre a necessidade do ser humano ser trabalhado com outros conhecimentos a que viesse contribuir nas suas decisões diante das circunstâncias impostas pela sociedade. A escola deve ter o poder de informar outras noções que desenvolvam inteligência, de modo a aproveitar as forças da natureza na produção de riqueza geral e no conforto da vida, não dissociando, dessa forma, a qualidade da quantidade.

Cria-se a defesa por uma escola com funções ampliadas e se fortalecem as ideias entre os intelectuais reformistas nos anos 30 do séc.XX, principalmente quando aparece, em 1932, no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, o posicionamento presente para que a educação pública pudesse alcançar diversas dimensões na formação do indivíduo. Nessa reorganização, surge a preocupação com a música, as artes, o desenho, as artes industriais, a educação física e a saúde, a recreação e os jogos, e a necessidade de ruptura com a visão estritamente utilitária da educação escolar (NUNES, 2001).

Anísio demitiu-se em 1935 da Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, devido a pressões políticas e a uma conjuntura em que o pensamento autoritário começava a se fazer presente no Estado e na sociedade (NUNES, 2001).

Em 1946, é convidado a assumir o cargo de Conselheiro de Ensino Superior feito pelo primeiro secretário da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) Julien Sorell Huxley, onde permaneceu por pouco tempo, pois logo assumiu a Secretaria de Educação e Saúde do estado da Bahia, a convite do então governador Otávio Mangabeira, estabelecendo-se no cargo até início da década de 1950. Tem como uma das suas iniciativas a construção do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola Parque<sup>6</sup>, em que procurava fornecer ao aluno uma Educação Integral associando alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e cidadania. São construídos prédios conjugados, essa estrutura garantiria a presença da criança na escola durante os dois turnos (CHAVES, 2002).

---

<sup>6</sup> Idealizadas por Anísio Teixeira, o conjunto central de edificações foi denominado de Escola-Parque e tinha a capacidade para receber 2.000 alunos, por turno. Entre as edificações projetadas havia um refeitório, um ginásio de esportes, um teatro ao ar livre, uma biblioteca, um auditório, um pavilhão para as oficinas de atividades para o trabalho, um pavilhão para as atividades socializantes, além de espaço próprio para atendimento médico e odontológico de alunos, professores e demais servidores da escola, em uma experiência de Educação Integral. Os alunos passavam um turno nas escolas-classe e outro na escola-parque. (Branco, 2009)

Para Anísio era absolutamente necessário que a educação fosse implantação de uma cultura real na sociedade, não um acréscimo, não um ornamento, não um processo informativo (CHAVES, 2002).

Em 1951 Anísio assumiu, a convite do então ministro da Educação Ernesto Simões Filho, a Secretaria Geral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), após assumiu o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), onde criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) objetivando coordenar estudos sociológicos, antropológicos, estatísticos e históricos sobre a realidade brasileira (NUNES, 2001).

Segundo Nunes (2001), em 1958 um memorial lançado pelos bispos brasileiros acusam Anísio de extremista e solicitam ao governo federal sua demissão, mas foi mantido no cargo por Juscelino Kubitschek, então Presidente da República.

Em 1961 foi um dos principais idealizadores da Universidade de Brasília. Ocupou sua reitoria, devido ao afastamento de Darcy Ribeiro que assumira a chefia do Gabinete Civil da Presidência da República, mas com o governo militar Anísio foi aposentado compulsoriamente e foi para os Estados Unidos, onde lecionou até 1966.

Retornando ao Brasil, Anísio deu continuidade a sua dedicação à educação, organizou e editou antigos trabalhos, tornou-se consultor da Fundação Getúlio Vargas, vindo a falecer em 1971. Sua obra começou nos anos 1990 a ser reeditada, pois Anísio nos deixou uma valiosa produção em artigos distribuídos em periódicos nacionais e internacionais (MATOS, 2011).

É fato que os pressupostos teóricos de Anísio Teixeira, em relação à escola que desejava ver implantada no Brasil, advinham das premissas elaboradas de John Dewey, no séc.XX nos Estados Unidos. Cabe discutir que tipo de influência Dewey exerceu sobre Anísio Teixeira, fazendo inclusive com que ele se apropriasse de algumas de suas ideias sem as ter tornado como simples plágios (CHAVES, 2002).

Esta análise permite que se pense na relação entre Anísio e Dewey, como uma tentativa de buscar soluções para o atraso do sistema educacional brasileiro. O ideal do educador se fez presente na luta por uma escola pública para todos, tendo como base a Educação Integral. De acordo com Chaves (2002, p.49), "essa experiência brasileira de renovação escolar, liderada por Anísio, foi precursora das atuais propostas de tempo e educação integrais vigentes nas escolas públicas".

Esses contatos marcaram fortemente sua formação e deram-lhe as bases teórico-filosóficas para a construção de um projeto reformista para educação brasileira, absorvendo uma outra concepção de educação escolar e de tempo ampliado que, ainda hoje, ecoa no pensamento e nos projetos educacionais que buscam o aprofundamento no caráter público (LUCAS, 2008, p.157).

As propostas de Anísio para o ensino público tinham como busca a ampliação das funções da escola, dando-lhe um papel de destaque referente às questões sociais e culturais. Escolha essa em razão de uma carência cultural, de um vazio que deveria ser preenchido pelas premissas liberais que, de acordo com Anísio, conteriam em si as alternativas possíveis para fazer do Brasil uma nação menos provinciana e atrasada. Com essa crença Anísio se torna um dos divulgadores do ideário de Dewey, por meio de seus escritos (CHAVES, 2002).

A atividade escolar vivenciada seria, então, a forma mais apropriada para desenvolver as capacidades individuais, todavia, ao estimular a participação, estaria ao mesmo tempo incentivando o exercício da liberdade, tornando-o agente ativo da construção de hábitos e atitudes.

Não há sentido em projetar uma escola que não tenha como método de aprendizagem a atividade, a experiência e a participação, porque somente assim se liga os fins aos meios da educação, tendo assim uma escola democrática (NUNES, 2001).

Segundo Lucas (2008), por essa estreita afinidade com as ideias de Dewey, Anísio, ao longo de sua vida, foi acusado de americanizar a educação de seu país, transpondo métodos e lições inadequadas à realidade brasileira. No entanto, ele tinha consciência de que as experiências não podiam ser transplantadas e sim reinventadas, adequando-as às necessidades locais.

A intencionalidade do trabalho de Anísio era provocar mudanças de mentalidades dos indivíduos em geral e das elites como condição para a constituição de uma sociedade democrática. Os estudiosos apontam que a sua trajetória como político e como intelectual permaneceu fiel à visão de uma educação escolar que estivesse de acordo com a realidade educacional brasileira (LUCAS, 2008, p.158).

De acordo com Chaves (2002), para Dewey a verdadeira sabedoria consiste em observar, pensar e experimentar, com o objetivo de tornar os bens da vida menos precários e mais estáveis e seguros. As ideias deste filósofo parecem ter constante influência, e sua teoria se inscreve na chamada “educação progressiva”,

tendo como um de seus objetivos educar o indivíduo como um todo, o que importa é o crescimento físico, emocional e intelectual, com o princípio de que o indivíduo aprende melhor realizando tarefas associadas aos conteúdos ensinados.

A escola deveria estar ligada completamente à comunidade em que está inserida, aos seus problemas, envolvida com o cotidiano do educando, respeitando suas diversidades como: origem social, idade e experiências vivenciadas, propondo que a educação se desse, o máximo possível, junto com a própria vida; quanto mais se integrassem atividade escolar e demais atividades cotidianas, melhor.

Neste século XXI, diversos autores e pesquisadores brasileiros em educação redescobriram e retomaram a temática da educação integral como aquela que considera o indivíduo na sua pluralidade, como um ser que deve desenvolver as suas capacidades físicas, psicológicas, intelectuais, morais (MENEZES; COELHO, 2009, p.72).

A seguir, de acordo com Rosa (2011), destacam-se quatro experiências brasileiras em tempo integral que declaravam ter o desenvolvimento de uma Educação Integral. Citam-se as que mais repercutiram na segunda metade do século XX e início do século XXI em âmbito nacional: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia (CECR), inaugurado em meados de 1950; os Centros Integrados de Educação Pública no Rio de Janeiro (CIEPs), criados na década de 1980; os Centros Integrado de Atendimento à Criança (CIACs) e/ou os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), foram criados na década de 1990; os Centros Educacionais Unificados em São Paulo (CEUS), criados em 2001.

Segundo Pacheco (2009), essas experiências tinham como alicerces a jornada ampliada e pretendiam estimular o desenvolvimento do educando em suas múltiplas dimensões, porém não perduraram como propostas sólidas e efetivas de Educação Integral.

Atualmente a Educação Integral vem sendo objetivada pelas políticas públicas, tornando-se mais acentuada a sua presença em algumas legislações educacionais que determinam a ampliação da jornada escolar e do espaço educativo nas redes públicas de ensino.

Nesse sentido, corrobora a visão do PME para Educação Integral, que pretende um formato de educação que declara que a prática educativa manifesta-se em múltiplos tempos e espaços, com a paralela participação da sociedade e, assim, passa a ter novos agentes, como estudantes em formação universitária ou não, agentes da comunidade, oficinairos e ONGs, com o objetivo de proporcionar aos

indivíduos uma formação completa a partir da apresentação de oportunidades educacionais diversas, pois, na jornada ampliada, os alunos estão sob a responsabilidade da escola realizando suas atividades dentro e fora dela, conforme manifesta a portaria nº 17/2007 (BRASIL, 2007c).

A partir disso, percebe-se que o PME tem por objetivo usufruir também de outros espaços e equipamentos na realização das práticas educativas. Diante disso, de acordo com Rosa (2011, p.4), surgiram algumas questões:

Será que a ideia de se valorizar outros espaços, em detrimento do escolar, não afetará o sistema educacional público? Será que os ambientes e equipamentos que serão utilizados são realmente pedagógicos? As pessoas que trabalham com esses equipamentos estarão qualificadas para a utilização dos mesmos?

Entende-se que o fato de a proposta valorizar outros espaços pode gerar um novo questionamento: se é um projeto educacional, ele deve ser pensado para longo prazo, e em caso de mudança governamental, estes espaços devem ser garantidos para além das concepções e ações dos grupos que estão no poder.

Neste tópico descreve-se um pouco do percurso da Educação Integral, a partir da ideia de Educação Integral de teóricos conhecidos como anarquistas, até a trajetória do professor Anísio Teixeira, apontando a concepção de Educação Integral que no Brasil foi teorizada e praticada por ele.

O próximo capítulo contempla a caracterização do PME com suas bases legais e seu funcionamento de acordo com as determinações do MEC.

### **3 CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.**

#### **3.1 A localização do Programa Mais Educação na legislação.**

Diante da reflexão sobre Educação Integral no Brasil, conclui-se que o debate sobre esta temática existe há muitos anos e parte de diferentes e divergentes concepções. Para que se possa entender o atual momento das políticas públicas educacionais voltadas à ampliação da jornada escolar e para ampliar a compreensão do objeto de estudo desta pesquisa, o PME, é necessário recorrer aos aspectos legais que dão sustentação ao programa. Optou-se por analisar inicialmente o texto da Constituição Federal de 1988 que no art. 205 mostra:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

E determina ainda que a educação deve ser universal, gratuita, democrática e de qualidade com base nos princípios do art. 206.

[...] a Constituição de 1988 deixa aberto o caminho para a implementação de educação integral nos sistemas de ensino, deixando os aspectos conceituais e os fundamentos à sua implementação para a legislação que lhe decorre (PINHEIRO, 2009, p.65).

Essa inter-relação encontra respaldo na LDB /96, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1996, “lei maior da educação no país”, a qual determina que:

art. 1º a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p.1).

E aponta no art. 3º para a “valorização da experiência extraescolar”. No art. 34, existe a referência a jornada escolar ampliada em pelo menos quatro horas diárias em sala de aula, sendo progressivamente aumentado o período de permanência na escola, enfatizado no parágrafo 2º que o tempo integral será ministrado progressivamente, a critério dos sistemas de ensino. Embora essa orientação seja opcional, já é possível perceber nessa lei um avanço em direção a uma consolidação de uma política pública de Educação Integral em tempo integral.

Art. 3º [...] X – Valorização da experiência extraescolar. [...]

Art. 34 – A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...]

§ 2º - O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino [...].

Art. 87, [...] § 5º Serão conjugados os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996).

Assim, de acordo com Matos (2010), observa-se que o tema de Educação Integral renasceu sob a inspiração da LDB/96, que prevê, além da ampliação do tempo escolar, o estabelecimento de parcerias entre a escola e a comunidade. Matos (2010) ressalta que a referida lei fomentou o aumento progressivo da jornada escolar apenas no ensino fundamental, eximindo-se dos demais níveis e modalidades de ensino.

Além disso, conforme Rosa (2011, p.23), em relação à questão do espaço, "o Art. 34 expressa que deverá ser *progressivamente ampliado o período de permanência na escola*, ou seja, o lugar de referência para ampliação do tempo é a escola, o espaço, por excelência, pertence a essa instituição social".

Entretanto, a LDB/96 não menciona como deve ser a infraestrutura desse ambiente. Além do mais, não existe nenhum outro artigo da LDB/96 que contemple a questão do espaço para a concretização da Educação Integral em jornada ampliada e/ou tempo integral.

Segundo Rosa (2011), o art.87 da LDB/96 é mais incisivo quanto à extensão do tempo escolar, vejamos: "§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral" (p.24).

Na Constituição de 1988, o art. 214 estabelece o plano nacional de educação, com duração plurianual, que deve visar à articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

- I – erradicação do analfabetismo;
  - II – universalização do atendimento escolar;
  - III – melhoria da qualidade do ensino;
  - IV – formação para o trabalho;
  - V – promoção humanística, científica e tecnológica do País .
- (BRASIL, 1988, p.73).

O Plano Nacional de Educação, que vigorou em 2001-2010 (PNE), apresenta a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e, também, da Educação Infantil, além disso, o PNE tinha como meta a ampliação progressiva da jornada escolar, como será descrito neste capítulo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, garante às crianças e aos adolescentes a proteção integral e todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes oportunidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Observam-se assim, indícios de Educação Integral sendo ponderados numa legislação de caráter nacional, fazendo a temática tornar-se preponderante para as ações educacionais (MATOS, 2011).

Evidencia-se que, além das legislações por ora mencionadas, a melhoria da qualidade na educação e a própria manutenção da mesma depende de eficientes recursos provenientes da esfera pública federal, estadual e municipal (BRASIL, 2007d).

Com o propósito de canalizar recursos para a educação, foi regulamentada a Lei nº 11.494 de Junho de 2007, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que é um fundo de natureza contábil, instituído no âmbito de cada estado, que destina seus recursos à educação básica pública, determina e regulamenta a educação básica em tempo integral, especialmente nos anos iniciais e finais do ensino fundamental (art.10, § 3º), indicando que a legislação decorrente deverá normatizar essa modalidade de educação.

O FUNDEB trouxe avanços no que concerne a recursos para a extensão do turno na escola pública, pois passou a contabilizar um valor estimativo dentro da fórmula aluno-custo-qualidade, aumentando o valor arrecadado pelas escolas que mantivessem alunos matriculados no ensino de tempo integral (MATOS, 2011, p.7, grifo do autor).

Ainda sobre os recursos financeiros, a Resolução/FNDE/cd/nº 38, de 19 de agosto de 2008, estabelece critérios para o repasse de recursos financeiros à conta do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), previstos na Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, para o atendimento dos alunos do ensino fundamental matriculados em escolas de Educação Integral, participantes do PME (BRASIL, 2008e).

A Resolução nº 43, de 14 de outubro de 2008, refere-se ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), ampliação do atendimento na modalidade de adequações arquitetônicas à educação especial, autoriza o incremento nos repasses destinados à educação integral e destina recursos à implementação de projetos pedagógicos de disseminação e fortalecimento da educação científica, e dá outras providências (BRASIL, 2008a).

A portaria normativa interministerial nº 19, de 24 de abril de 2007 estabelece as diretrizes para cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Esporte, com o objetivo de definir critérios visando à construção de quadras esportivas ou infraestrutura esportiva em espaços escolares (BRASIL, 2007e).

A seguir descrevem-se as relações entre o PDE e IDEB para uma possível implantação de um Educação Integral.

### **3.1.1 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): implicações para a Educação Integral.**

A publicação sistêmica de planos nacionais tem sido uma estratégia de desenvolvimento social, econômico e político adotada pelo MEC, desde a última década do século XX, para legitimar o discurso a favor das reformas no campo da educação, pois a ênfase central das reformas educacionais não é a expansão da escolarização, mas a equidade, entendida como a oferta eficaz do ensino, para garantir condições de aquisição de habilidades e informações que permitam competir no mercado de trabalho (VOSS, 2011).

O que vemos são sucessivos governos no Brasil assumirem compromissos com organismos internacionais, resultando em diversas leis, planos e programas na busca em resolver os problemas da precária situação da educação.

O Ministério da Educação implementou, em 2007, o PDE, abarcando também aspectos de Educação Integral em todo o território nacional, com objetivo de promover as reformas educacionais consideradas necessárias para inserir o país no projeto de desenvolvimento global.

De acordo com Voss (2011, p.47), tais reformas criam mudanças nas políticas de financiamento da educação e, também:

altera as regras de realização dos exames nacionais e cria o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual é calculado com o cruzamento das notas obtidas pelos/as alunos /as das escolas públicas nestas provas e os dados referentes às taxas de matrícula, reprovação e evasão de cada rede pública de ensino e das escolas.

O governo Lula, segundo Voss (2011), ao decretar o PDE, rompeu com as propostas defendidas pelo seu partido (Partido dos Trabalhadores) e com as práticas históricas de construção democrática de projetos e planos para a educação. Em oposição a outros movimentos históricos, como os processos políticos de definição da LDB/96 e do Plano Nacional de Educação (PNE), o PDE não nasceu de uma discussão democrática das políticas educacionais que permitisse a participação dos segmentos sociais e educacionais, de entidades sindicais e representações de educadores na sua elaboração, gerando insatisfação e críticas ao governo de Lula e ao PDE pela sua desarticulação em relação ao PNE.

Apoiada em Cara (2007), Voss (2011) chama atenção que, diferentemente do PNE<sup>7</sup>, no PDE vem implícito o discurso da gestão como principal elemento propiciador da qualidade na educação, desconsiderando o financiamento adequado, a gestão democrática e a valorização dos profissionais. Segundo o autor o PDE deveria objetivar o cumprimento das metas do PNE e responder aos desafios por ele proposto, principalmente na articulação entre acesso e qualidade na educação.

Além de predispor-se as influências externas, o PDE e os decretos que lhe deram origem também resultaram em alianças políticas e com movimentos sociais, como o Todos pela Educação (TPE), movimento criado em setembro de 2006, no qual surgiu de uma iniciativa empresarial e levada adiante por uma empresa multinacional do campo da siderurgia, grupo Gerdal.

com a participação de outras empresas como, Suzano papel e celulose, Odebrecht, Dpaschoal, Instituto Camargo Corrêa, Fundação Roberto Marinho e dos bancos Real, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Santander, Instituto Ayrton Senna, Instituto Ethos e pessoas físicas, incluindo secretários de Educação de alguns estados, diretores de órgãos do MEC, além de professores universitário (GHIRALDELLI, 2009, apud VOSS, 2011,p.51).

Cabe ressaltar que a maioria das lideranças empresariais e políticas que compõem o TPE não provêm do campo da educação. São profissionais ligados à

---

<sup>7</sup> Autora ao referir-se ao PNE trata-se do PNE para vigorar entre 2001 a 2010.

economia, administração, comunicação ou vinculados a cargos políticos. Neste caso, embora elaborado pelo MEC, seus textos fazem uso de alguns termos como: qualidade, participação, democratização, cidadania, aprendizagem, inclusão, sem definição alguma desses conceitos (VOSS, 2011).

Baseado em Ghiraldelli, Voss (2011) faz uma relação entre PDE e TPE, dando destaque à ênfase no monitoramento e nos índices de referência que são comuns aos dois, assim como descreve e analisa sua composição política, seus discursos e suas práticas.

O movimento Todos pela Educação, apoiado política e financeiramente pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), pela União dos Dirigentes Municipais (UNDIME) e por empresas nacionais e internacionais, defende a qualidade empresarial, a qual se fundamenta em princípios de eficiência, eficácia e produtividade da Educação que deve ser mensurada através de exames e provas padronizadas (VOSS, 2011, p.53).

Voss (2011) faz uso desta relação entre PDE e TPE, dando a ênfase na transparência, entendida como possibilidade de controle social das políticas educacionais, cabendo à sociedade acompanhar, fiscalizar, mobilizar-se pela melhoria da educação.

De acordo com Adrião (2008), o PDE elaborado na gestão do ministro Fernando Haddad é anunciado pelo MEC em abril de 2007, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Foi inicialmente composto por 40 ações, planos e programas, e instituiu diversas reformas abrangendo todos os níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro, declaradamente com o propósito de enfrentar as graves dificuldades da educação básica brasileira e elevar o desempenho escolar a patamares próximos aos dos países desenvolvidos.

Às ações já em desenvolvimento foram agregadas novas propostas, sustentadas, segundo o ministério, por seis pilares que se inter-relacionam: (1) visão sistêmica da educação, (2) territorialidade, (3) desenvolvimento, (4) regime de colaboração, (5) regime de responsabilização e (6) regime de mobilização social (BRASIL, 2007d). De acordo com Matos (2011, p.9) "essas características que o sustentam são desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais, denotando-se, aí, uma relação entre o PDE e a Carta Magna de 1988".

Ressalta-se que o regime de colaboração, no discurso do PDE, de acordo com Voss (2011), significaria ampliar o compromisso da União, dos Estados e Municípios com a oferta e manutenção da educação mas, ao mesmo tempo, estende esse compromisso aos demais setores sociais, públicos ou privados.

Em relação ao discurso da responsabilização e mobilização social, como as formas de distribuição dos recursos federais, estão condicionados ao envolvimento de cada um na efetivação da política, que se sustenta e se legitima na lógica da elevação da qualidade da educação, mensurada através do IDEB, ficam condicionadas e dependentes do mérito que os sujeitos e as instituições demonstrarem. Cabe a esses a responsabilidade por implementar ações que resultariam na elevação da qualidade da educação, caso as avaliações não forem consideradas satisfatórias (VOSS, 2011).

As ações do PDE e dos programas estão organizados em quatro eixos norteadores: a educação básica, a educação superior, a educação profissional e a alfabetização. E por ser um plano operacional, suas ações compreendem implementações nos diferentes eixos de maneira pontual (MATOS, 2011).

Dentre essas ações, situam-se o FUNDEB, o Plano de Metas Compromisso todos pela Educação, a Formação de professores, o Transporte Escolar, o Luz para todos, a Saúde nas Escolas, as Guias de Tecnologias, o Mais Educação, a Inclusão Digital, dentre outras (BRASIL, 2007d). Uma grande parte desses programas teve início após a aprovação do PDE e perduram até hoje.

Quanto aos aspectos avaliativos, o governo federal estabeleceu que o IDEB, seria um indicador da qualidade em educação. O índice é construído a partir do rendimento escolar através do censo educacional, e dos resultados do desempenho escolar pela aplicação das provas de avaliação externa. Estes resultados se apresentam em uma escala de 0 a 10, nos quais verificou-se que, em 2011, o IDEB médio das escolas públicas brasileiras foi de 4,1.

O cálculo do IDEB baseia-se em fórmulas matemáticas bastante complexas e tem servido de referência para apontar o sucesso ou fracasso do ensino em determinada escola ou rede de ensino.

Esses dados estatísticos usados para comparar desempenhos criam padrões de medição da qualidade da educação e vêm legitimar as práticas regulatórias empresariais, através de "ranqueamento", e estabelecer uma pontuação de modo a formar uma classificação.

O IDEB pretende aferir a qualidade da educação básica e estabelecer projeções para sua melhoria progressiva até o alcance da meta prevista para 2022, com o propósito de que o valor médio dos índices chegue a 6,0 (ADRIÃO, 2008).

Destaca-se que os exames nacionais aplicados em todo o território nacional são padronizados, tornando o princípio de territorialidade, prometido no PDE, bastante nebuloso, pois estes testes não consideram as peculiaridades, as culturas locais e regionais, as condições sócio econômicas das escolas e dos alunos, as condições de trabalho dos professores e dos demais profissionais da educação.

O que está em questão é a base de dados, as reuniões de avaliação, o balanço anual, os relatórios escritos. Mais do que somente uma estrutura de vigilância, há, na verdade, um fluxo de performatividades contínuas e importantes, tornando-se, uma espetacularização.

Ball (2001, p. 109), apoia-se nas palavras de Lyotard, para conceituar a performatividade:

é uma cultura ou um sistema de “terror” que emprega julgamentos, comparações e exposição como forma de controle, atrição e mudança. O desempenho (de sujeitos individuais ou organizações) funciona como medida de produtividade ou resultado, ou exposição de “qualidade”, ou “momentos” de produção ou inspeção. Ele significa, resume ou representa a qualidade e o valor de um indivíduo ou organização num campo de avaliação.

O que está em jogo não é a possível certeza de ser sempre vigiado, "e sim a incerteza, a instabilidade de ser avaliado de diferentes maneiras, por diferentes meios e por distintos agentes; é o “surgimento” do desempenho, da *performance*” (BALL, 2001 p.110, grifo do autor).

Cada vez mais operamos num complexo leque de cifras, indicadores de desempenho, comparações e competições - de tal forma que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória, os propósitos se tornam contraditórios, as motivações ficam vagas e a auto-estima torna-se instável (BALL, 2001 ,p.110).

É cada vez mais evidente o uso de instrumentos de avaliação em larga escala para mudar a realidade educacional do país. No entanto, num sentido mais amplo, a avaliação é um processo humano que se desenrola cotidianamente, envolvendo ações diárias do indivíduo através de reflexões, questionamentos e das suas próprias ações.

Os rumos que o governo tem dado à educação são definidos a partir destes dados, os quais revelam a eficiência e a eficácia dos seus programas e projetos,

porém é necessário muito cuidado para que a avaliação não passe a ser um critério que defina e determine os objetivos e finalidades da educação, deixando de serem os objetivos que determinem realmente as formas de avaliação. Vale ressaltar, também, a interferência internacional na definição das políticas educacionais do país, o que, cada vez mais, se evidencia a partir de investimentos externos mercantis e exigências em termos de metas e resultados rápidos, numa perspectiva performativa.

Cabe destacar que o repasse dos recursos federais passa a ser condicionado ao IDEB atingido, ou seja, a distribuição de verbas dependerá dos resultados obtidos nas avaliações nacionais e nos índices decorrentes das taxas de matrícula, repetência e evasão escolar (VOSS, 2011).

Não se pode deixar que a busca por uma educação de qualidade recaia somente sobre os resultados determinados pelo governo. É preciso ter a avaliação, como elemento que fornece informações que servem para padrões de desempenho, e que possam melhorar o rendimento escolar, permitindo o monitoramento das escolas, melhorias nas formas de gestão, currículo, projetos pedagógicos e outros elementos que possam influenciar na oferta de uma educação democrática, emancipadora e de qualidade. E não somente como indicadores para a distribuição de recursos financeiros.

O uso da estatística, números, medidas, taxas e índices tornaram-se fatores de importância fundamental na definição de ações governamentais no âmbito político, social e educacional.

Nota-se que as políticas educacionais visam ajustar as escolas bem como as secretarias de educação aos mecanismos de gestão orientados por critérios de produtividade e eficácia empresarial, concentrando sua ênfase em formas gerenciais de avaliação e resultados mensuráveis.

Concomitante com a aprovação do PDE, foi instituído por meio do Decreto nº 6.094, de 24 abril de 2007, o Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação, estabelecendo 28 diretrizes para a melhoria da educação básica a ser implementada pelos municípios, estados e Distrito federal com a colaboração da união, por meio de adesão voluntária (ADRIÃO, 2008).

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da

comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007f, p.1).

Segundo Pinheiro (2009, p. 72), dentro das diretrizes estabelecidas para a melhoria da educação básica brasileira consta no Plano:

Em seu artigo 2º, diretriz IV, aponta que é necessário “combater a repetência, dadas às especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial”, sendo esta uma primeira indicação da necessidade da ampliação da jornada escolar. O tempo ampliado de aprendizagem deve estar sob a responsabilidade da instituição escolar, como descreve a diretriz VII: “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular” (BRASIL, 2007f, p.1).

O inciso XXIV compreende as ações intersetoriais na educação ao "integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola" (BRASIL, 2007f).

No inciso XXVI, valoriza o espaço escolar como uma extensão da comunidade, pois pretende "transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar" (BRASIL, 2007f).

No inciso XXVII, refere-se ao estabelecimento de parcerias fora do contexto escolar, pois neste novo desenho as escolas são incentivadas a mapearem, no território onde estão inseridas, espaços educativos como as igrejas, os clubes, as praças públicas, os centros comunitários, entre outros que possam promover atividades educativas que atendam aos objetivos do planejamento da escola. Pretende o inciso em questão, "firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas" (BRASIL, 2007f).

Mas como citado anteriormente, o PME atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e territórios marcados por situações de vulnerabilidade social (Brasil, 2009c). Então percebe-se uma contradição, pois sabe-se que em territórios marcados por vulnerabilidade social, dificilmente serão encontrados espaços não escolares ou comunitários possíveis para transpor os muros da escola e que possam contribuir para que uma educação vá ao encontro de novas possibilidades de aprendizagem.

Percebe-se uma estreita relação entre o Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação e o PME, declaradas em suas diretrizes estabelecidas para a melhoria da educação básica. Dentre elas está a adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, a ampliação das possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular; a integração de setores com da educação, da saúde, do esporte, da assistência social, da cultura, dentre outras; o estabelecimento de parcerias tornando o espaço escolar como uma extensão da comunidade.

### **3.1.2 A Educação Integral no Plano Nacional de Educação (PNE).**

O PNE avança para além do texto da LDB/96, ao apresentar a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e, também, da Educação Infantil. Além disso, o PNE tinha como meta a ampliação progressiva da jornada escolar, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando o fortalecimento e a instituição de Conselhos Escolares (HELENE;MATSUSHIGUE, 2011).

Conforme Helene e Matsushigue (2011), o governo de FHC fez aprovar as metas do PNE a vigorar no período de (2001-2010), elaborado no âmbito ministerial, não satisfazendo as necessidades educacionais da população brasileira em vários aspectos, como por exemplo, os que diziam respeito:

à melhoria de qualidade, à expansão do sistema público no ensino superior, ao financiamento, à gestão democrática, à avaliação, ao estabelecimento de um sistema nacional de educação, à formação e a valorização dos trabalhadores da educação, contrapondo-se ao PNE da Sociedade Brasileira, do qual itens de diagnóstico haviam sido, contraditoriamente, incorporados ao PL do plano oficial, durante o trâmite congressional (HELENE e MATSUSHIGUE, 2011, p.35).

Vale lembrar que o plano decenal (2001-2010) trazia um diagnóstico detalhado da educação em seus vários níveis e modalidades, em grande parte, copiado da Proposta da Sociedade Brasileira, encaminhada ao Congresso Nacional na forma de um projeto de lei, desenvolvida por entidades da sociedade civil congregadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (HELENE E MATSUSHIGUE, 2011).

Porém, de acordo com estes pesquisadores, o que aconteceu ao PNE 2001-2010 foi previsível, porque praticamente nenhuma de suas metas foi cumprida, pois no PNE (2001-2010) não havia metas intermediárias e definição de atribuição de responsabilidades pelo não cumprimento dos compromissos legais. Também, foi despojado pelo veto do então presidente FHC, mantido no governo Lula, sobre qualquer referência ao financiamento das metas, muitas das referências por sinal, extremamente semelhantes às da atual proposta de projeto de lei do novo PNE.

Por iniciativa do executivo, um texto fora encaminhado para debates em reuniões da Conferência Nacional de Educação (CONAE-2010), com a intenção de ter a conclusão dos debates refletido no relatório final, buscando, assim, obter uma pretensa legitimação da sociedade (HELENE e MATSUSHIGUE, 2011).

O projeto de Lei (PL 8.035/2010) que cria o novo PNE para (que deveria) vigorar de 2011 a 2020, foi enviado pelo governo federal ao Congresso em 15 de dezembro de 2010, ora em tramitação na Câmara Federal, em Comissão Especial constituída para esse fim. De acordo com o documento elaborado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Intitulado Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como Política de Estado (2011) o PL em questão, não reflete o conjunto das decisões da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010 (ANPED, 2011).

Segundo este documento elaborado pela ANPEd, os resultados dos debates e disputas internas ocorridos no espaço democrático de discussão que a CONAE possibilitou, não foram, em sua maioria, contemplados no PL 8.035/2010. Além disso, o referido PL apresenta vários problemas que precisam ser identificados e resolvidos. Dentre esses problemas, merece ser destacada a necessidade de maior organicidade entre as metas e as estratégias propostas, para que possamos aprovar, no Congresso Nacional, um PNE que atenda aos anseios da sociedade brasileira (ANPED, 2011).

À primeira vista todas as 20 metas apresentadas no atual PL 8.035/2010 parecem ser extremamente positivas pois, de modo geral, tratam da ampliação das redes de ensino e parecem propor a melhoria da qualidade da educação e a valorização dos profissionais envolvidos, porém ao se lançar um olhar mais atento e informado, sobre as estratégias propostas, é que as preocupações surgem (ANPED, 2011).

De acordo com Helene e Matsushigue (2011, p.38), o PL 8.035/2010 se lido isoladamente e dando ênfase ao verbo "ampliar", na meta 20: "ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do país (PIB)", pode parecer positivo. Embora o governo afirme que estes recursos seriam suficientes para alcançar as metas do PNE, parece que isso apenas é possível pelo rebaixamento ainda maior da qualidade da nossa educação, pela baixa remuneração dos docentes e demais trabalhadores da educação.

Conforme Helene e Matsushigue (2011, p.38), vale ressaltar "se há algo que faz falta no PNE proposto é uma conceituação de qualidade da educação". O texto inteiro peca por confundir qualidade da educação com sua suposta aferição por avaliações e exames nacionais padronizados, como vimos anteriormente.

Entretanto, o que havia sido debatido e aprovado pela CONAE (2010) foi a destinação de 10% do PIB para educação e, como maior problema apontado por Helene e Matsushigue (2011), é que nem para esses insuficientes 7% do PIB aos quais se refere a Meta 20, as seis estratégias propostas dão conta de garantir recursos.

Como exemplo, a estratégia 20.1 do PL do novo PNE refere-se simples e textualmente a "garantir fonte de financiamento permanente e sustentável para todas as etapas e modalidades da educação pública", sem nem dizer como isso se dará e muito menos faz referência, "de que modo os recursos por ventura aportados seriam distribuídos entre as três esferas da federação, responsáveis por todas as etapas e modalidades da educação pública" (HELENE e MATSUSHIGUE, 2011, p.38).

O PNE apresenta vinte metas, abrangendo a totalidade dos níveis de educação, mas apenas uma com referência explícita ao financiamento. De modo geral, todas as metas se referem à ampliação do atendimento educacional, o que claramente é necessário e pode parecer positivo. O nó consiste no fato de que a proposta de financiamento (meta 20) não acompanha o alcance das metas quantitativas, o que pode prenunciar a manutenção do deplorável estado da educação básica pública verificado por todos os levantamentos, que impossibilita qualquer avanço real na educação, pois atende a mais de 85% das crianças e jovens deste país (HELENE e MATSUSHIGUE, 2011, p.38).

Existe também em relação ao PL do novo PNE, uma crítica severa em relação à remuneração e jornada de trabalho dos professores e profissionais envolvidos no processo, pois não há como se falar em qualidade da educação

enquanto se, em sua absoluta maioria, esses profissionais correrem de um estabelecimento para outro, por vezes com três jornadas, ministrando aulas a turmas que somam centenas de alunos.

Sem professores motivados não há saída para a educação, e motivar professores inclui, necessariamente, melhores salários, condições de trabalho, possibilitar ao professor fixar-se em uma única escola e com a devida valorização.

Retorna-se, agora, para as reflexões da ANPEd, que promoveu ampla discussão entre seus associados por meio dos seus 23 Grupos de Trabalho (GT), mobilizando-os a apresentarem contribuições por meio da discussão coletiva entre seus membros, especialistas em diferentes aspectos que compõem a educação, e constituiu uma comissão especial para avaliação da proposta de PL 8.035/2010, a fim de apresentar contribuição qualificada, por meio de documento crítico-propositivo.

A meta de número "6" do PL do novo PNE prevê que a oferta de educação em tempo integral deverá alcançar 50% das escolas públicas de educação básica. E para alcançar este propósito, o PL enumera seis estratégias.

Vale ressaltar que por ora essas metas são destacadas por fazerem parte do nosso objeto de estudo, sendo assim, no quadro a seguir, de acordo com o documento elaborado pela ANPEd, a meta "6" com as estratégias, as justificativas, comentários e as proposições apresentadas no documento.

Quadro 1 Metas e estratégias propostas no PL 8.035/2010 e proposições da ANPEd

METAS/ ESTRATÉGIAS	JUSTIFICATIVA/ COMENTÁRIOS	PROPOSIÇÃO / ANPEd
Meta 6: oferecer educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica.	Necessidade de estabelecimento de meta intermediária visando a ampliação da escola de tempo integral, com parâmetros intermediários para acompanhamento, planejamento e avaliação.	Emenda Modificativa: Meta 6: oferecer educação em tempo integral em trinta por cento das escolas públicas de educação básica até 2016 e 50% até 2020.
6.1) Estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar, mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa.	O PNE como política de Estado deve assegurar concepções e, nessa ótica, não deve se restringir programas em andamento	Emenda Modificativa Estratégia 6.1) Estender progressivamente a ampliação da jornada escolar, mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas.
6.2) 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.	O PNE como política de Estado deve assegurar concepções e, nessa ótica, não deve se restringir programas em andamento.	Emenda Modificativa Estratégia 6.2) Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, políticas programas nacionais 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.
6.4) Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.	Alteração proposta torna a estratégia mais imperativa.	Emenda Modificativa Estratégia 6.5) Garantir a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.
6.5) Orientar, na forma do art. 13, § 1º, I, da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a aplicação em gratuidade em atividades de ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica de forma concomitante e em	A estratégia não explicita a natureza da parceria para fins de ampliação da jornada escolar. Nesse sentido, defende-se a ampliação da jornada na rede pública.	Emenda Supressiva Suprime-se a estratégia 6.5

articulação com a rede pública de ensino.		
6.6) Atender as escolas do campo na oferta de educação em tempo integral considerando as peculiaridades locais.	Considerando-se a lei 10.639/2003, a lei 11.645/2008, o parecer CNE CP 03/2004, a resolução CNE CP 01/2004 e as deliberações da CONAE, o parecer CNE CEB 07/2010 e a resolução CNE CEB 04/2010, que institui as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica (e nela contemplam a educação escolar quilombola como uma modalidade de ensino) justifica-se a proposição modificativa desta estratégia incluindo as comunidades quilombolas.	Emenda Modificativa Estratégia 6.6) Garantir a oferta de educação em tempo integral, em escolas do campo e quilombolas, considerando as peculiaridades locais.

Fonte: (ANPEd, 2011, p.40)

Segundo o documento elaborado da ANPEd (2011), outro aspecto limitador desse PL consiste na ausência de diagnóstico do cenário educacional brasileiro, bem como no desvelamento dos processos avaliativos sobre o cumprimento das metas do PNE 2001-2010.

Como já foi descrito, o PME integra as ações do PDE, como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral, ou seja, prevê uma reorganização de vários aspectos da escola como: o projeto político pedagógico da escola, o papel da escola, a gestão, a prática pedagógica, o tempo e o espaço, a avaliação e financiamento.

Parece existir uma discordância em relação aos conceitos, pois o PL do novo PNE usa o conceito de Educação em tempo integral e enfatiza as sete horas previstas de permanência do aluno sob a responsabilidade da escola, através de atividades de acompanhamento pedagógico e de momentos interdisciplinares.

Também pela falta de diagnóstico da atual realidade educacional é que o PL 8.035/2010 deixa a desejar em relação à ampliação da oferta de educação em tempo integral em 50% das escolas públicas brasileiras. Sem um planejamento prévio para que as escolas possam dar conta desta demanda, sabe-se que através do PME que está em fase de implantação nas escolas públicas do Brasil, não quer dizer que realmente esteja de acordo com uma educação em tempo integral, porque se restringe a somente um programa, no qual não atinge a todos os alunos da escola e não caracteriza a ampliação da oferta de educação básica pública em tempo integral.

O PL revela a intenção de que a educação seja realmente só em "tempo integral" não se preocupando com a qualidade deste tempo. Conforme este estudo, existem vários problemas de ordem estrutural nas escolas participantes, bem como o material didático e de recursos humanos para que realmente se torne uma educação ou tempo Integral de qualidade.

O documento elaborado da ANPEd (2011), ressalta a necessidade de que o debate sobre o PNE respeite as deliberações da CONAE e a necessidade da defesa dos seguintes princípios lá defendidos, como veremos a seguir:

- a) Ampliação de recursos para educação tendo como meta a aplicação de 10% do PIB em educação até 2020;
- b) destinação de recursos públicos exclusivamente para instituições públicas de ensino;
- c) gestão democrática do sistema de ensino e das instituições educativas tendo como instrumentos a eleição de diretores e a existência de Conselhos escolares ou colegiados deliberativos, dentre outros;
- d) necessidade do incremento da qualidade da escola mediante a adoção do custo-aluno qualidade como referência para o financiamento;
- e) respeito à pluralidade de ideias e concepções pedagógicas incentivando as escolas para a elaboração de seu projeto político- pedagógico;
- f) formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação de forma inicial e continuada, mediante a instituição de Planos de Cargos, Carreira e Remuneração, que garantam um Piso Salarial Profissional Nacional articulado ao custo-aluno qualidade, com garantias de jornada de trabalho em uma única instituição educativa, com tempo destinado à formação e planejamento, com condições dignas de trabalho e definição de um número máximo de estudantes por turma e por professor;
- g) o reconhecimento do papel estratégico das instituições da educação básica e superior na construção de uma nova ética, centrada na vida, no mundo do trabalho, na solidariedade e numa cultura da paz, superando as práticas opressoras, de modo a incluir, efetivamente, os grupos historicamente excluídos: negros, quilombolas, pessoas com deficiência, povos indígenas, trabalhadores do campo, mulheres, LGBTTT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), entre outros. (ANPED, 2011, p.18)

Universalização e ampliação do acesso e atendimento em todos os níveis educacionais, também são metas mencionadas ao longo do PL, assim como estabelece estratégias para alcançar a universalização do ensino de 4 a 17 anos.

Conclui-se, até agora em relação ao PL do novo PNE, que não foi precedido por um diagnóstico da realidade educacional, conforme seria necessário, sendo evidente a insuficiência de financiamento e a ausência da valorização dos profissionais da educação.

Tudo indica que o PME mascare esta realidade. Através do que foi colhido no estudo, nota-se que a maioria das escolas adotou o PME atraídas pelas verbas e

pelos recursos materiais prometidos, porém o que se observa é uma intensificação de atribuições e responsabilidade, de uso de monitores mal preparados e pouco remunerados, trabalhando em condições precárias, devido à falta de estrutura física e pedagógica para o trabalho com esse projeto educacional.

Pode-se por ora concluir, com o que foi exposto, que as metas propostas para a educação pública não serão atingidas com a qualidade necessária para reverter o quadro em que a população de menor renda encontra-se.

Contudo, de acordo com Helene e Matsushigue (2011), metas semelhantes já faziam parte do PNE que se encerra, porém passou-se uma década sem que, ao menos, chegássemos próximo aos objetivos por elas expressos, mostrando um total descaso, não apenas pela educação escolar, mas, também, pelas leis (sociais).

Porém, na prática pouco será conquistado, se continuar a elaboração planos sem que esteja definido claramente quem deve cumprir as metas estabelecidas, em qual prazo e, também, quais as condições materiais, em especial, as financeiras e orçamentárias, que deverão ser mobilizadas para isso. Sobretudo, devem ser definidas punições para aqueles que deixarem de cumprir com a sua parte. Pode ser que o PNE para o próximo decênio sirva para enganar a população por mais um período de tempo.

### **3.2 Apresentação do Programa Mais Educação.**

Como já referido, o PME foi criado através de portaria normativa interministerial nº 17/2007, integrando as ações do PDE. O programa visa fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócioeducativas no contraturno escolar, através de projetos ou ações de articulação de políticas sociais oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2007c).

Dessa forma, conforme previsto na portaria nº 17/2007, as ações socioeducativas incluem os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, entre outros, com vistas ao oferecimento de oportunidades educacionais. Entretanto, de acordo com a portaria, o programa visa “integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes” (art. 6º, III), deste modo pretende uma necessária centralidade da escola na implementação de um projeto

político-pedagógico que englobe as ações socioeducativas como proposta à Educação Integral, para que não se constituam como medidas paliativas às questões relacionadas ao risco social (BRASIL, 2007c).

Essas ações devem abarcar os âmbitos da educação, arte, cultura, esporte e lazer, mobilizando-os para a melhora do desempenho educacional, para o cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, para a garantia da proteção social e da formação para a cidadania, incluído as perspectivas temáticas dos direitos humanos consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007c).

Envolvendo os ministérios da Educação, da Cultura, do Esporte e do Desenvolvimento Social e combate à fome, este programa que se pretende inovador e propiciador de práticas que promoveriam a qualidade da ação educacional no sistema brasileiro público de Educação Básica, apresenta as seguintes orientações:

Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;  
Promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o programa e outras que atendam às mesmas finalidades;  
Integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;  
Promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;  
Contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;  
Fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada;  
Fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas;  
Desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis;  
Estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2007c).

Como fontes de documentos para a análise da implantação do programa em questão, e como referência para o estudo, foram utilizadas as publicações<sup>8</sup> do MEC: Manual Passo-a-Passo, Manual da Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola PDDE/integral, no exercício de 2010, 2012. Os documentos dispõem que a Educação Integral tem por finalidade o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola pública,

---

<sup>8</sup> Série Mais Educação: Texto Referência para o Debate Nacional; Gestão Intersetorial no Território; Redes de Saberes Mais Educação  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad\\_mais\\_educacao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf)  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader\\_maiseducacao\\_2pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao_2pdf)  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral_2.pdf)

constituindo-se alicerce para o enfrentamento das desigualdades na educação brasileira.

Também como fundamental fonte de informação para o estudo a trilogia publicada pelo MEC, é de extrema importância e apresentada em forma de três cadernos. Um caderno intitula-se Gestão Intersectorial no Território e ocupa-se dos marcos legais do PME, das temáticas Educação Integral e Gestão Intersectorial, da estrutura organizacional e operacional do PME e de sugestões para procedimentos de gestão nos territórios (BRASIL, 2009d).

Outro caderno, intitulado Educação Integral, apresenta o texto referência sobre Educação Integral para o debate nacional. O texto foi produzido pelo Grupo de Trabalho convocado pelo Ministério da Educação, sob coordenação da SECAD e composto por gestores e educadores municipais, estaduais e federais, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), de Universidades e de Organizações não-governamentais (BRASIL, 2008d).

E o último caderno, intitulado Rede de Saberes Mais Educação, sugere caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários (BRASIL, 2008c).

Para pensar sobre o desenvolvimento integral do aluno que vive em situação de risco social, é imprescindível oferecer oportunidades de retirada desse indivíduo de sua condição de vulnerabilidade social. Porém, no atual modelo de produção capitalista, a superação desta condição social é impossível de acontecer.

Mas, por sua vez o art. 205 da Constituição Federal determina “que a educação é direito de todos”. Conforme Pinheiro (2009), esse artigo nos permite inferir que, no que tange à educação como direito social de todos os cidadãos, de certa forma, regulamenta o direito de todo o do cidadão à Educação Integral e não somente o aluno que vive em situação de risco.

De acordo com os dados do estudo, como explica a diretora da escola Azul, o programa não consegue atingir a totalidade dos alunos da escola:

Todo o início de ano é feito uma reunião com eles, é passado nas salas de aula fazendo o convite para os alunos para fazerem a sua inscrição, qualquer aluno pode participar. Como eu não tenho espaço físico eu só

posso formar turmas de quinze alunos, por que a sala que eu tenho comporta no máximo 15 alunos. Em 2012, funcionou com 4 turmas 2 de manhã e 2 de tarde .

A inscrição da escola que deseja participar do PME é realizada via formulário eletrônico gerado pelo Sistema Integrado de Planejamento, orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC) (BRASIL, 2011). Com relação à adesão ao PME, a diretora da Escola Azul declara:

foi um sugestão da Secretaria de Educação, por que viriam verbas para melhoria na escola, para proporcionar um melhor aprendizado para os alunos. Esse foi um dos objetivos e, também por um período a mais dos alunos na escola, com reforço.

O PME estabeleceu os seguintes critérios para seleção das unidades escolares em 2012:

escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008, 2009, 2010 e 2011; escolas estaduais e/ou municipais 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; escolas que participam do Programa Escola Aberta; e escolas do Campo (BRASIL, 2012, p. 9).

Na esfera Federal criou-se o Fórum Interministerial Mais Educação também instituído através da portaria nº17/2007, com o objetivo de promover a articulação institucional e a cooperação técnica entre ministérios e secretarias federais, governos estaduais e municipais e possui um caráter normativo e deliberativo (BRASIL, 2007c).

Administrado pelo Ministério da Educação, este fórum é composto por representantes dos ministérios ou secretarias federais, que venham a fazer parte do PME, e terá também caráter consultivo. Além dos integrantes titulares, outros representantes de órgãos públicos que possam contribuir na formulação, monitoramento e avaliação do PME, também poderão ser chamados (BRASIL, 2007c). O PME é operacionalizado pela SECAD, com parceiros como a Secretaria da Educação Básica, através do PDDE, do FNDE para as escolas e regiões prioritárias (BRASIL, 2007c).

O PDDE guarda profundas relações com o processo de reforma do Estado iniciado nos anos 1990. A definição das políticas públicas para a educação no Brasil, desde então, ocorre em meio ao processo de contenção de recursos financeiros na

área social, sendo o PDDE parte de um conjunto de reformas no campo da educação para os países latino-americanos, articuladas com os interesses econômicos externos. Foi implantado em 1995, ainda sob a designação de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e estava sob responsabilidade do FNDE (PERONI; ADRIÃO, 2008).

O gerenciamento do PME se dá através de transferência de recursos e assistência técnica do MEC aos municípios e estados, quando é feita a distribuição entre as escolas inscritas que implantaram o programa. O dinheiro é depositado na conta da escola para aquisição de materiais, pagamento de transporte e de ajuda de custo aos monitores. A escola Azul recebeu, de acordo com o relato da diretora "aproximadamente, R\$ 28 mil em 2012, para aplicar nos dez meses letivos". Os valores variam de acordo com o número de estudantes cadastrados no PME. São liberados em uma só parcela, considerando as necessidades de dez meses letivos para realização das atividades (BRASIL, 2011).

Cabe ressaltar que os dez meses de financiamento correspondem a dez meses letivos de atividades, não correspondendo, necessariamente, ao ano civil. No caso de não utilização total dos recursos, os mesmos poderão ser reprogramados para o ano seguinte (BRASIL, 2011).

Com relação à prestação de contas, o procedimento será o mesmo de todas as prestações de contas dos recursos provenientes do PDDE/Integral, isto é:

As prestações de contas das UEx para as EEx, deverão ser apresentadas até 31 de dezembro do ano do repasse ou até as datas antecipadas pela EEx, constituída do Demonstrativo da Execução da Receita e da Despesa e de Pagamentos Efetuados, da Relação de Bens Adquiridos ou Produzidos, do extrato bancário da conta corrente específica em que os recursos foram depositados e da Relação de Atividades Voltadas à Implementação da Educação Integral.

As prestações de contas das EEx ao FNDE, deverão ser apresentadas até 28 de fevereiro do ano seguinte ao repasse, constituída do Demonstrativo da Execução da Receita e da Despesa e de Pagamentos Efetuados, da Relação de Bens Adquiridos ou Produzidos, do extrato bancário da conta corrente específica em que os recursos foram depositados, da conciliação bancária, se for o caso, do Demonstrativo Consolidado da Execução Físico-Financeira das Unidades Executoras Próprias UEx, com parecer conclusivo acerca da aplicação dos recursos, e, se couber, da Relação de Unidades Executoras (UEx) Inadimplentes com Prestação de Contas (BRASIL, 2012 p.18).

Realizada uma breve análise em relação ao embasamento legal do programa educacional em estudo, a seguir localiza-se com mais detalhes o objeto de estudo, a fim de trazer a realidade o mais próximo possível do leitor.

## **4 O PRINCÍPIO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: REALIDADE OU FAZ DE CONTA.**

Neste capítulo encontra-se a análise dos dados da pesquisa e tem como apoio a fundamentação teórica, o manejo dos conceitos e outros pontos de vista e a própria experiência do investigador (TRIVIÑOS, 1987).

De acordo com as instruções do MEC, a Educação Integral deverá ser implementada, preferencialmente, com a participação de 100 estudantes no PME, exceto nas escolas em que o número de estudantes inscritos no Censo Escolar do ano anterior seja inferior a este número (BRASIL, 2012).

Com o estudo dos documentos, pretendeu-se realizar um levantamento de toda a legislação referente à Educação Integral no Brasil. A investigação qualitativa, do tipo estudo de caso, foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Azul. Enfatizamos que a escolha da escola deve-se à facilidade de acesso, devido a pesquisadora ser professora na mesma, podendo ter o privilégio de observação nos mais variados horários e momentos de desenvolvimento do PME.

Nesse sentido, pôde-se acompanhar desde o período de implementação do PME na escola em estudo, e ter a oportunidade de observar as ações e conhecer as participações dos diversos sujeitos que fazem parte desse contexto, como os alunos e monitores do programa, os professores da escola, os funcionários operacionais e os responsáveis pela gestão escolar.

### **4.1 Ambiente da pesquisa e caracterização da escola.**

Enfatiza-se a importância da descrição do contexto em que se realiza a pesquisa. Deste modo, este capítulo traz algumas características sobre o município, o entorno físico da escola e outras características que contribuam na compreensão do PME na escola Azul.

## Quadro 2 Dados gerais do município de Bagé:

Microrregião	Campanha Meridional
Mesorregião	Sudoeste Rio-Grandense
Região Geográfica	Sul
População Total (IBGE - Censo 2010)	116.794 habitantes
População Urbana (IBGE – Censo 2010)	97.765 habitantes
População Rural ( IBGE – Censo 2010)	19.029 habitantes

Fonte :Site da Prefeitura Municipal de Bagé

No município de Bagé o PME teve seu início em setembro de 2010. Em 2012 o município possuía 5 escolas na zona rural e 37 na zona urbana, sendo que destas 26 participam do PME.

Figura 1: Mapa localização do município de Bagé



Fonte: Google mapas

A escola Azul, na qual foi realizado o estudo, foi fundada em 1961, localiza-se em uma região entre a periferia e o centro do município de Bagé/RS. No ano de 2012, a escola contou com 10 funcionários, 51 professores, com os monitores e tutores dos alunos inclusos, atendeu 524 alunos, distribuídos em 25 turmas.

O funcionamento ocorre em três turnos: 10 turmas pela manhã, 10 turmas pela da tarde e 5 turmas no período da noite, com Educação de Jovens e Adultos, compreendidos entre as 7h50min. e 22h.

Quanto ao espaço físico, possui 10 salas de aula, sala para os professores, secretaria conjugada com a sala direção, supervisão e orientadora educacional, laboratório de informática com 10 computadores com acesso à internet *Wirelles*, sala de apoio pedagógico (sala de recursos) com banheiro e dois computadores também com acesso á internet, laboratório de ciências, refeitório com cozinha equipada e 6 banheiros, sala em comum para o funcionamento do PME e biblioteca, duas salas em construção (com a obra parada e abandonada) onde futuramente irão abrigar a

biblioteca e sala de multimeios, 6 banheiros externos e uma quadra esportiva de cimento.

#### **4.2 Avanços e desafios na prática educativa das oficinas do Programa Mais Educação na escola Azul.**

A pesquisa analisa o PME na escola Azul de Bagé/RS que, desde 2010, realiza suas atividades de segunda a sexta-feira, entre 09h30min e 12h no período da manhã, e 13h30min e 16h30min à tarde.

Para a realização do estudo foi feito um primeiro contato com a diretora manifestando o interesse em realizar a pesquisa na escola, no qual não houve impedimento. Então deram-se os procedimentos legais, com a entrega e assinatura do termo de consentimento (em anexo).

Inicialmente foi realizado um levantamento do número de oficinas escolhidas pela escola para funcionamento no ano de 2012. Logo após, foram identificados quem são e como atuam os monitores dessas oficinas, ocasião em que a eles também foi apresentado o objetivo do estudo e, a partir daí, iniciou-se o processo de realização das entrevistas.

Após duas entrevistas piloto realizadas, foram entrevistados 5 (cinco) monitores (Rose, Eduardo, Antônio, Claudia e Ana), a coordenadora do PME na escola e também a diretora da escola. Os critérios para a escolha dos participantes do estudo foram: o contato direto com o PME e disponibilidade e conhecimento para responder às questões da pesquisa.

Para manter o sigilo de identidade dos entrevistados, usa-se na pesquisa nomes fictícios.

No quadro a seguir, o resultado do levantamento do número de alunos do 1º ao 9º ano, participantes do PME na escola Municipal Azul.

Quadro 3 PME no ano de 2012, na escola municipal Azul:

N° de alunos total do 1°ano ao 9°ano		N° de alunos participantes do programa	Porcentagem de alunos participantes do PME
1° ano	21	5	23,8%
2° ano	25	5	20%
3° ano	51	10	19,60%
4° ano	48	8	16,66%
5° ano	31	7	22,58%
6° ano	61	5	8,19%
7° ano	48	4	8,33%
8° ano	51	3	5,88%
9° ano	_____	_____	_____
Total	336	47	13,98%

Fonte: Entrevista com os monitores.

Na escola o total de alunos é de 524, inclusos os alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e duas turmas de pré escola.

Em um primeiro momento, houve um diálogo informal com os monitores para apresentar os objetivos da pesquisa e marcar uma data para a conversa. Com o intuito de focalizar a experiência com a educação dos entrevistados, procurou-se realizar questões relacionadas à formação a atuação de cada um no PME.

Com referência a ser monitor ou oficineiro, de acordo com Antônio, existe uma diferença.

[...]uma coisa que não aceito que chamam nós de monitor, e nós não somos monitores, pois, não apenas cuidamos, e sim oficineiros, por que o monitor é aquele que cuida é o que nós fizemos ao meio-dia com as crianças que ficamos monitorando eles, mas durante as oficinas nós somos oficineiros e muitas vezes professor.

Em um primeiro momento, houve uma diálogo informal com os monitores<sup>9</sup> para apresentar os objetivos da pesquisa e marcar uma data para a conversa. Com o intuito de focalizar primeiramente a experiência com a educação dos entrevistados, procurou-se realizar questões relacionadas à formação e atuação de cada um no PME.

<sup>9</sup> Optou-se usar a denominação "monitor", conforme a nomenclatura usada nos documentos oficiais do PME.

Quadro 4 Características dos monitores.

Monitor/ Oficineiro	Tempo de atuação no PME	Idade	Formação	Atuação em quantas escolas
Claudia	2 anos	17 anos	Ensino Médio Completo	2 escolas
Rose	9 meses	21 anos	Universitária, em andamento (Letras)	3 escolas
Antônio	3 anos	55 anos	Ensino Médio Completo	3 escolas
Ana	9 meses	23 anos	Universitária, em andamento (Eng. da Computação)	1 escola
Eduardo	3 anos	24 anos	Ensino Médio Completo	3 escolas

Fonte: Entrevistas com os monitores.

Percebe-se que os monitores com ensino médio são os primeiros a ingressar na monitoria do PME, talvez uma característica da falta de oportunidade de emprego. Nota-se também que, ao atuarem em mais de uma escola, há uma sobrecarga de trabalho, deve-se ter um olhar para esta crescente e nova concepção de educação para se ter a clareza como se tem dado este compartilhamento de educar com esses novos agentes, um tanto despreparados e com carga horária muitas vezes excessiva.

Em um segundo momento, já a dialogar com os dados levantados na pesquisa, são discutidos os aspectos relacionados à organização do PME na escola e as funções e tarefas do monitor.

As entrevistas revelaram um desencontro de informações, uma falta de clareza quanto à importância, ao significado e sobre o real objetivo do PME na escola, pois a maioria dos monitores não foi informada sobre o que era realmente o PME e sim somente qual oficina iriam ministrar e em que escola.

Quando os entrevistados foram questionados sobre qual conhecimento tinham do PME e se haviam tido alguma formação e/ou treinamento antes de ingressar no programa na função de monitor, revelaram o desconhecimento em que realmente estavam a participar.

Para Eduardo, as informações sobre o PME não são claras, pois não existiu nenhuma formação inicial que desse alguma orientação aos monitores, o que sabe sobre o programa em que participa é somente que, "é um programa federal que foi implantado nas escolas como experimento pra depois ser efetivado".

Ana achou bem confusas as informações, "só foi me dito...oh, você vai lá duas vezes por semana e dá aula, então... não foi muito explicado o que eu tinha que fazer".

À medida em que se avança no diálogo e com uma certa descontração, vão surgindo várias questões para análise em relação à organização do programa na escola, como exemplo a deficiência dos espaços disponíveis. Surge também a diferença do tempo previsto para as oficinas que não é padronizado em relação às outras escolas participantes do PME.

Segundo Rose, não existe um parâmetro regendo todas as escolas em relação ao tempo de permanência da oficina com cada turma, pois "isso depende de cada escola, cada uma tem um horário, no meu caso tem uma escola que só eu e outra colega trabalhamos mais do que os outros [...] sendo que tem dias que eu fico sozinha com as duas turmas". Vale relatar que não é pago nada a mais por esta diferença, tanto de horários quanto participantes por turma, fato que influencia na precariedade do trabalho realizado pelos monitores.

Eduardo reclama do horário de descanso previsto para o almoço dos monitores, que não é respeitado, pois não há outras pessoas disponíveis para ficarem com os alunos neste período. Conseqüentemente, os monitores que seguem com o trabalho à tarde estão sem seu horário de descanso, e não tiveram um tempo só para eles, assim levando a desmotivação para a próxima jornada de trabalho. Sabe-se que o horário de almoço ou descanso é previsto em lei. Mas será que por ser considerado "voluntário" não se deve ter horário para descanso? Então, além de não ser remunerado também não pode ter direito a intervalo com qualidade?

De acordo com a diretora as oficinas escolhidas pela escola, para serem aplicadas no ano de 2012, a princípio foram de acordo com o que a escola já trabalhava e sugeridas pelos alunos. Para a diretora as possibilidades de acomodação do espaço da escola, para o desenvolvimento das oficinas também foi um critério adotado. Assim, as oficinas escolhidas foram banda fanfarra, dança, vídeo, robótica, rádio e acompanhamento pedagógico.

Para cada uma das atividades do programa, há um *kit* de material específico, que poderão ser adquiridos de duas formas: por meio do repasse de recursos financeiros do FNDE/MEC para as UEx, ficando estas, responsáveis pela aquisição, ou pelo repasse do material (*kit*) que será adquirido pelo FNDE/MEC e enviado diretamente às escolas.

Porém quando os *kits* são de competência da escola adquirir por meio de recursos oriundos do PDDE/Integral, através do PME, esses são prontamente disponíveis para o início das atividades nas oficinas pelos monitores. Diferentemente dos *kits* de material que são enviados diretamente pelo MEC, que na fala dos entrevistados "é bonito no papel", porque não chegam a tempo de poder usá-los nas oficinas.

A seguir descrevem-se exemplos de algumas oficinas, no qual os *Kits* devem ser fornecidos pelo MEC.

De acordo com os documentos do MEC, a oficina de vídeo tem como objetivo a:

Introdução à leitura crítica do produto audiovisual, compreensão dos elementos que compõem a sintaxe audiovisual, instrumentalização para a produção de conteúdos audiovisuais locais e busca de espaços de visibilidade para as produções locais. Utilização de recursos audiovisuais para produção de vídeos educativos. Criação de pequenos documentários e/ou curtas-metragens, envolvendo os estudantes em pesquisas, levando-os a refletirem e recriarem suas vidas em movimento (BRASIL, 2012, p.23).

Quando questionada sobre as condições de trabalho para sua oficina, Rose (monitora de vídeo), ressalta: "segundo o MEC as condições são boas mas, meu material não chegou ainda". Segue sua fala com certa indignação.

[...] eu só vou conseguir desenvolver meu trabalho ano que vem, depois de nove meses que eu tô aqui, por que meu material chegou ontem (12/12/2012). Este material viria do MEC e, o MEC não mandou, então a escola teve que fazer um levantamento, como todas as escolas públicas dinheiro não é uma coisa que sobra leva tempo pra juntar, *fazem dois anos que ficou de vir*, eu estou aqui a pouco tempo mas, a escola já tinha oficina e o outro monitor já esperava a mais de ano e, acho que desde 2010 né, quando começou, é a data que estão esperando o vídeo, e agora eu consegui a câmera, ainda não tenho o material, por que eu ainda não tenho como editar ele, não tem computador mas, já dá pra começa , e essa câmera foi comprada pela escola .(grifo nosso)

A oficina de vídeo é realizada na escola em uma sala muito pequena, de aproximadamente 6mx3m, com 8 classes. O restante do espaço é ocupado com cadeiras na volta e com a biblioteca. Apesar do pouco espaço e sem o material necessário, a monitora realiza um trabalho educativo por conta de sua boa vontade, como ela relata.

A minha oficina são coisas inventadas a cada dia né, eu fiz desde passeios mais loucos até simples momentos de ir na venda e comprar coisas pra gente fazer um piquenique dentro da nossa sala mesmo pequena, então são coisas que a gente tinha que inventando a cada dia, são coisas que como a gente tem 1 hora e meia, coisas que a gente não pode deixar tão

pesadas, tentei a gente se divertir mesmo, na verdade foi objetivo pra mim tentar não deixar a coisa puxada pra eles .

De acordo com o fala da monitora, entende-se que, em aproximadamente três anos, essas turmas da oficina de vídeo não usufruíram do material prometido pelo MEC e, conseqüentemente, tinham que improvisar suas aulas ou "coisas inventadas", como sugeriu a monitora. Esse também é o caso da oficina de rádio, pois enquanto não dispunham dos materiais, usavam seus horários com recreação e por vezes como professores de acompanhamento pedagógico, totalmente fora de sua formação.

Que educação de qualidade é esta que temos que inventar, ao invés de planejar? Visto que para uma Educação Integral de qualidade, no mínimo, o planejamento em conjunto deveria ser primordial.

É possível, segundo Pacheco (2004), identificar a dificuldade de se estabelecer um programa que dê conta das demandas populares que acaba por revelar diversos improvisos. Na medida em que a estrutura material e profissional é precária, não se consegue estabelecer parâmetros de avaliação do que é realizado.

Dessa forma, a qualidade do que é desenvolvido e as condições para o desenvolvimento de um programa de qualidade ficam totalmente esvaziadas e colocadas em segundo plano. Deste modo, conforme Pacheco (2004, p.212) "o objetivo fundamental passa a ser a efetivação do programa ao menor custo possível, sem a mínima condição de atingir um nível de eficácia e eficiência desejáveis".

Já o objetivo para a oficina de rádio escolar é:

Utilização dos recursos da mídia rádio no desenvolvimento de projetos educativos dentro dos espaços escolares. Exercício da inteligência comunicativa compartilhada com outras escolas e comunidades. Construção de propostas de cidadania envolvendo os estudantes em experiências de aprendizagens significativas (BRASIL, 2012, p.23)

Segundo a diretora, a oficina de rádio teve início em 2010, junto com a implantação do PME na escola, mas o material que teria que vir do MEC para que a oficina acontecesse, chegou aproximadamente um ano e meio depois. De acordo com a diretora "a gente tenta através da Secretaria de Educação e só dizem que vão mandar, vão mandar e não vem, e também não vem a verba para nós podermos adquirir. Se tivesse a verba seria muito mais rápido. Ficamos sem saída".

Assim como outras oficinas, a oficina de rádio não tem seu espaço para condições efetivas de realização do trabalho educativo como deveria ser, e outra vez

leva a prejudicar as condições de trabalho do monitor, que precisa usar da sua imaginação para poder alcançar o objetivo de sua oficina, ou pelo menos ficar próximo de ser alcançado.

As secretarias que é que coordenam o projeto na cidade, elas precisavam dar mais atenção quanto a espaços, e não adiantam dizer "arruma um espaço do lado do campo de futebol ", não funciona, não é assim, ai não é turno integral na escola, eu acho que falta um pouco mais de atenção do poder executivo, de ver este esquema de espaço ... não vai ter onde colocar o equipamento de rádio, ai tu vai ficar no monta e desmonta todo o dia, leva pro refeitório leva pra cá, leva pra baixo da árvore, a única coisa que eu gostaria é que as mantedoras, as organizadoras, as secretarias vissem com mais carinho onde tem o PME, a relação espaços físicos que é complicado, quando tiver pronta a sala de multimeios e uma biblioteca ai vai ter espaço pra se trabalhar, mas aqui se tem uma sala de 6mx3m, e ai tu bota 10 alunos pra trabalhar ali, tu não imagina o calorão que esta aquilo lá dentro, não tem como, é desgastante e a obra tá parada, não tá andando e ai a direção fica se desmanchando pra resolver o problema, então este tipo de coisa de quem organiza ta faltando é muito bom chegar no final do ano fazer o festival ir pra lá as crianças dançam uma maravilha o vídeo tá lindo e foi feito com uma maquininha e tal, é lindo ver isso mas é tudo na "força do monitor", na força do oficinheiro e com a direção da escola pra mostrar que andou, mas não imaginam o que se passou para fazer aquilo que andou, eu acho que na parte de infra estrutura.

Como ilustra a fala do monitor da oficina de rádio, as condições de trabalho são muito precárias. É preciso contar ainda com as condições climáticas do tempo, pois com calor da região, no verão, é insuportável permanecer em uma sala de 18m<sup>2</sup> com 10 alunos, sem ter no mínimo um ventilador; isso parece ser desumano.

Na medida em que os programas não se preocupam com a qualidade do que será desenvolvido nas unidades escolares, a formação profissional dos monitores fica também em segundo plano e jogados à própria sorte, a enfrentar situações de trabalho extremamente desgastantes e precárias, deixando os objetivos a que se propõem mais difíceis de serem alcançados.

A oficina de banda fanfarra tem como objetivo a iniciação musical, desenvolvimento da autoestima, integração sócio-cultural, trabalho em equipe e o civismo pela valorização, reconhecimento e recriação das culturas populares (BRASIL, 2012, p.23).

Para Eduardo, monitor da banda fanfarra, o desenvolvimento de seu trabalho fica muito prejudicado devido ao local disponível para sua oficina, pois para que esta aconteça também depende das condições climáticas.

Calor, sem uma área coberta, é meio complicado dia de chuva não acontece, não tem como acontecer, na sala de aula é impossível trabalhar com som dentro da sala de aula, ou o instrutor fica surdo ou as crianças

ficam surdas, então tu escolhe o melhor para os alunos, então tu chega e cancela, não tem o que fazer.

O município de Bagé possui um clima bem definido, no verão as temperaturas podem chegar a 40°C e, no inverno, geralmente chega a ter dias frios com termômetros marcando abaixo de zero grau.

Destaca-se que a escola Azul ganhou através do orçamento do ano de 2011, a cobertura da quadra esportiva que poderia amenizar a situação, porém até o final do ano de 2012 não se teve nenhuma informação de quando seria feito o trabalho. Em Bagé, como nas outras cidades em que existe o orçamento participativo, representantes da comunidade discutem com membros da prefeitura quais áreas devem receber maior investimento. As reuniões são públicas, e as deliberações dessas assembléias são consideradas quando é elaborada a proposta da Lei Orçamentária Anual, que será enviada para a Assembléia Legislativa. Conforme Guará (2009, p.66), "não se pode negar que o Brasil tem avançado muito em termos normativos, embora também exista uma reconhecida distância entre a lei e o ritmo das mudanças por ela sugeridas".

Nos textos dos documentos oficiais do PME, é preciso chamar a atenção para os parágrafos onde são citados os objetivos e *kits* das oficinas, pois existe um adendo que se apresenta da seguinte forma:

[...] poderão dar início as suas ações com conteúdos teóricos, bem como desenvolvendo atividades a partir das suas condições materiais locais, caso os itens especificados tardarem a chegar, em virtude dos trâmites legais e administrativos. (BRASIL, 2012, p.48)

De acordo com esse texto, parece que já era prevista a não entrega dos *kits* a tempo, e sugere que as atividades comecem de acordo com as condições materiais de cada escola que aderiu ao PME. Mas essa não parece uma tarefa simples para uma escola de baixo IDEB, com alunos em situação de vulnerabilidade e risco social, como são os requisitos, segundo o MEC, para a adesão no PME.

O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e território marcados por situações de vulnerabilidade social, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas (BRASIL, 2009a, p. 6).

Parece ser contraditório que essas escolas tenham condições materiais para dar início às oficinas sem os *kits*, pois entende-se que a intenção das escolas é

justamente esta, a de aderir ao PME para poder melhorar suas condições no trabalho educativo.

A seguir, relatam-se exemplos de oficinas em que o material para as oficinas deve ser adquirido pela UEx, com recursos do PDDE/Integral, não necessitando a espera pelo MEC da entrega dos *kits*.

O objetivo da oficina de robótica é:

preparar os estudantes para montar mecanismos robotizados simples baseados na utilização de "*kits* de montagem", possibilitando o desenvolvimento de habilidades em montagem e programação de robôs. Proporciona um ambiente de aprendizagem criativo e lúdico, em contato com o mundo tecnológico, colocando em prática conceitos teóricos a partir de uma situação interativa, interdisciplinar e integrada. Permite uma diversidade de abordagens pedagógicas em projetos que desenvolvam habilidades e competências através da lógica, blocos lógicos, noção espacial, teoria de controle de sistema de computação, pensamento matemático, sistemas eletrônicos, mecânica, automação, sistema de aquisição de dados, ecologia, trabalhos em grupos, organização e planejamento de projetos (BRASIL, 2012, p.24)

Já a oficina de robótica não teve comprometimento em relação ao material de trabalho, pois, como o material é comprado pela UEx, está sempre à disposição.

Quando foi questionado sobre quais eram as informações a respeito do funcionamento do PME de que tinha conhecimento, o monitor da oficina de robótica comenta que sabia somente que era aula de robótica, mas havia falta de informação sobre como realmente ele teria que fazer na escola.

Assim, eu achei bem confuso, muita coisa eu fui aprendendo a medida que eu fui vivenciando ou tinha alguma dúvida a gente conversava, no início com relação ao que a gente podia fazer, e o que a gente não podia fazer.

Entretanto, na portaria nº17/2007, que declara as atribuições que cabem aos Estados, Distrito Federal e Municípios que aderirem ao PME, consta: "colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa" (art.8). Pode-se entender como "outros profissionais" os monitores, mas conforme suas falas não houve formação alguma para fazer parte no PME.

A falta de informação, de profissionalismo, parece revelar o quanto se apresenta descuidada a educação no Brasil, pois passar da intenção declarada dos programas (contidos nos textos oficiais) para a prática, nesse país, parece ser um caminho com muitas facetas, e muito descaso, principalmente quando se trata de educação.

No PME, o objetivo a oficina de dança é:

a organização de danças coletivas (regionais, clássicas, circulares e contemporâneas) que permitam apropriação de espaços, ritmos e possibilidades de subjetivação de crianças, adolescentes e jovens. Promoção da saúde e socialização por meio do movimento do corpo em dança (BRASIL, 2012, p.20)

Após vários meses de observação cotidiana feita pela pesquisadora e testemunhar as precárias condições de trabalho, chama atenção que, por mais de uma vez, a oficina de dança aconteceu no refeitório, com alunos de outras turmas passando a todo o momento, enquanto os alunos na tentativa de aprender alguns passos de dança, com tão somente o som de um celular tocando uma música ou as vezes ao som do *notebook*. Sobre a situação, justifica a monitora de dança, "eu sou uma das únicas monitoras que consegue trabalhar dentro da sua oficina mesmo, porém agora eu não tenho o som, que acabou estragando, eu uso o *notebook* e a rádio".

Não se pode omitir, pelo contrário, deve-se realçar o quanto em vários momentos o PME acontece pela força de vontade dos monitores e, principalmente, pelo vínculo formado entre os pares e comunidade escolar.

Para a oficina de acompanhamento pedagógico, a escola Azul optou em 2012 pelo trabalho com ciências, como:

Incentivo ao estudo dos aspectos biológicos e sócio-culturais do ser humano e de todas as formas de vida. Fomento das ciências como ferramentas de recriação da vida e da sustentabilidade da Terra. Problematização das ciências da natureza e das ciências ambientais. O compromisso do ser humano na sustentabilidade do planeta (BRASIL, 2012, p.15).

Devido à boa vontade do professor de ciências da escola, foi feito um laboratório de ciências, no qual o professor trabalhou não só como idealizador, mas também, como pedreiro, funileiro, entre outras atribuições, para que o laboratório realmente fosse uma realidade na escola e um clube de astronomia. Devido ao empenho deste professor, o laboratório da escola Azul é referência nas escolas do município de Bagé. Mas será este o trabalho do professor na escola? Ou seria do Estado o papel de provedor?

Como já citada anteriormente, a portaria nº17/2007 denomina-se "Interministerial", é "uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, para a diminuição das desigualdades

educacionais" (p.1), pode fazer referência talvez por ser "intersectorial" a demora ou a não vinda dos materiais (*Kits*), para que sejam desenvolvidas adequadamente as oficinas, pois se sabe que fazer uma política pública que dependa de vários setores no Brasil é quase que impossível, devido à diversidade de forças políticas que determinam cada setor.

Assim, Pacheco (2004) ressalta:

Mais do que saber se o programa deve pertencer a esta ou àquela secretaria, trata-se de criar condições para que uma diversidade de atividades possam ser desenvolvidas com qualidade, o que implica não apenas interação entre políticas setoriais, mas também maiores investimentos em estrutura material, recursos humanos e o desenvolvimento de mecanismos de autonomia das unidades educacionais.(p.213)

Segundo a diretora da escola Azul, muitas vezes é solicitado, à secretaria alguma providência sobre a demora dos *kits*, é encaminhado um pedido de solução para este atraso, porém esta não tem muito o que fazer, pois a mesma entra em contato com o MEC, e recebe como retorno simplesmente, "que será resolvido com a secretaria (Ministério) responsável e que vão mandar".

E com relação aos espaços educativos utilizados, os documentos oficiais do PME são claros, "essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas" (BRASIL, 2012, p.1). Fica a pergunta: Quais espaços estão sendo ampliados?

De acordo com os relatos dos entrevistados, parece ser uma "enturmação" de alunos de diversas idades compartilhando o mesmo nível de oficina, e em espaços completamente desapropriados, talvez até insalubres, e, conforme os monitores, "quando há salas disponíveis".

O PME remete ao chamamento da comunidade em geral fazendo uma referência oculta ao Terceiro Setor, quando sugere que há o compartilhamento do ato educacional entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais em locais disponíveis para a educação, espaços extraescolares.

De acordo com Coutinho (2005), para Gramsci a sociedade civil é a principal arena da luta de classes nas sociedades ocidentais, os ideólogos da Terceira Via buscam transformá-la em algo pretensamente situado para além do Estado e do mercado, ou seja, num terceiro setor que se caracterizaria pelo voluntariado, pela

filantropia e, sobretudo pela redução das demandas sociais ao nível corporativo dos interesses particulares. Com a redução das respostas estatais frente às necessidades sociais, vem sendo fortalecido o crescimento das ações de solidariedade e trabalho voluntário.

A terceira via propõe que o Estado assuma o seu papel pedagógico de impulsionar uma nova cultura cívica por meio de renovação organizativa da sociedade civil, visando a consolidar a coesão social, o empreendedorismo social e a ação voluntária dos indivíduos (LIMA; MARTINS, 2005).

Por fim, relaciona-se qual é a concepção de Educação Integral na visão dos monitores atuantes em um programa, que remete este modelo de educação como :

[...] uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira.(BRASIL, 2011, p.01)

Para Ana, a Educação Integral é muito importante, porque "é um modo da criança não estar na rua, e ter contato com atividade que ela não teria normalmente, é um modo de eles terem contato com algo diferente, eu acho bem importante".

E concorda com Ana o monitor Eduardo. Já Claudia é receosa em relação a ficarem afastados da família por tanto tempo, segundo ela tem vários alunos com muita carência familiar e "nem conseguem fixar atenção na proposta, não querem estar ali e sim em casa com os pais, pois sabem que muitos não estão trabalhando e sim em casa, e precisam de atenção das famílias".

Rose é mais cautelosa com relação a Educação Integral, e define o PME como "bom, mas, tem que haver mais responsabilidade dos pais e, entendimento do que realmente é o programa", ela concorda com Claudia que existem alunos que não querem vir e são forçados.

Acho que o programa é bom, acho a estrutura pode melhorar [...] acho que precisa de um filtração maior entre os alunos que estão entrando, justamente "aqueles que são depositados pelos pais", acabam atrapalhando aqueles que realmente querem aprender alguma coisa. (grifo nosso).

A coordenadora do PME na escola, como tem sua vivência a escola particular, não consegue desvincular e fazer uma comparação com a escola pública e, idealiza uma Educação Integral efetiva:

Ah, a gente idealiza né, este parâmetro que a gente vê, quem tem muita vivência em escola particular, que tu tem a mão o que tu precisa, até uma cartolina, tu não esbarra nestas dificuldades financeiras, mas na escola pública eu acho que é mais difícil, mas tá acontecendo, acho que a gente aprende com os erros, olha não deu certo deste jeito, a coisa não tem que ser estática pode moldar, pode modificar. Pra mim o programa é as duas coisas ,extraclasse e Educação Integral, uma coisa paralela com o que o aluno faz na sala de aula, também uma forma de turno integral da criança permanecer na escola por "N" motivos familiares ou por que ela quer, ela gosta, e é uma maneira de tirar a criança da rua por que os apelos, a gente sabe que são muito, que as comunidades longe do centro tem muitos problemas com droga, álcool, então isso chama muito e, a criança que não tem em casa a presença do responsável que ela fica só, ela tende a se desviar do caminho, então se ela esta na escola pelo menos aqui ela tem uma educação sadia, tem acompanhamento, tem pessoas responsáveis, aliado a isso o conhecimento.

Com relação ao exposto, nota-se, portanto, que ainda temos um longo processo para que as escolas venham a ser um espaço realmente almejado por suas comunidades, concordamos com Pacheco (2004, p.209), quando se refere a escola "como instituição sujeita a todo tipo de ingerência governamental, sem autonomia administrativa ou pedagógica, a escola torna-se refém de processos que não se coadunam com a finalidade da escola pública: educar".

Dando seguimento com base nos dados da pesquisa, objetiva-se a seguir uma reflexão sobre os limites e possibilidades da concretização de uma Educação Integral de qualidade, conforme a proposta da portaria que normatiza o PME.

## 5 LIMITES E POSSIBILIDADES DE CONCRETIZAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA AZUL.

Deve-se perceber os limites da efetiva participação da escola, na elaboração, na escolha e planejamento, de modo que as atividades realizadas, através dos monitores, possibilitem um elo e, não sejam desvinculadas e esvaziadas pedagogicamente com o único objetivo de preencher o tempo dos estudantes.

O trabalho do monitor deverá ser considerado de natureza voluntária, na forma definida pela Lei nº 9.608 de 18 de fevereiro de 1998, ou seja, o monitor formaliza o "termo de adesão" como prestador de serviço voluntário e, o ressarcimento das despesas deverá ser calculado de acordo com o número de turmas em que o monitor atua, no qual só é permitido no máximo de cinco turmas, conforme a seguir:

Quadro 5 Ressarcimento do monitor.

Quantidade de Turmas	Valor (R\$)
01	60,00
02	120,00
03	180,00
04	240,00
05	300,00

Fonte: Brasil, 2011.

Sobre o pagamento de transporte e alimentação dos monitores, Rose, responsável por uma das oficinas, relata:

a alimentação é a mesma que dos alunos, e sobre a locomoção o único município que paga transporte é Bagé, mas que ultimamente anda meio precário por que fazem uns 3 meses que a gente recebe de 15 e falta, ai a gente tem que ficar 15 dias esperando e, ai quando entra eles não pagam os atrasados então a gente tem que botar do nosso bolso, ai depois a gente só recebe pra frente, agora este mês dezembro a gente que cumprir horário até dia 21, e já não tem passagem desde o dia 1º praticamente.

E quando questionados com relação a ser um trabalho voluntário, não existe uma opinião unânime, pois Antônio diz que "sim" considera um trabalho voluntário, "por que a hora que eu quiser parar eu paro e não vai me causar grande problema". Concorda com ele Ana.

Já os outros monitores possuem uma postura contrária, e consideram seu trabalho muito mais que voluntário, afirmam que entendem o trabalho do monitor como um trabalho docente, com todas as responsabilidades e comprometerimentos, menos na forma de remuneração.

Para os monitores, não há menor dúvida de que o "oficineiro", como preferem ser chamados, é um professor e não apenas um voluntário. Em suas falas mencionaram que são chamados pelos alunos de "professores", o que representa para eles uma valorização da sua função. Para ilustrar que sua função é um trabalho docente Rose declara:

[...] por que a gente tem a mesma responsabilidade de um professor ou até mais, a gente tem responsabilidade tanto de ensinar o que é proposto tanto de cumprir o nosso objetivo quando possível, a gente cumpre horário, a gente só não recebe como professor o resto a gente tem tudo comum até mais, por que a gente tem horário de meio dia que é mais tumultuado, que tem aquelas turmas que entram e as que saem, e a gente tem que abraçar todos tanto da manhã quanto os da tarde, a gente não tem horário de almoço por que é corrido e fica com eles, então não vejo como um trabalho voluntário.

De acordo com Claudia, seu trabalho é como de qualquer outro professor, "eu não consigo ver como um trabalho voluntário". Já Eduardo, nos mostra o quanto de responsabilidade e comprometimento tem o seu trabalho, e o nível de cobrança dos envolvidos, quando na sua fala refere-se da seguinte forma:

[...] por que tu lida com muita coisa que professor em sala de aula também lida, vem pai reclamar, vem cobrança da direção, vem aluno que te dá problema e tu tem que procurar a direção, pra mim voluntário é aquele que só chega faz seu serviço e vai embora, não tem que dá explicação pra equipe diretiva, então voluntário pra mim tu chega faz o teu serviço não tem que dar satisfação pra ninguém no máximo tu pode assinar um ponto pra comprovar que tu esteve ali e deu. Aqui não, no projeto é diferente tu deve satisfação pra pai, tu deve satisfação pra equipe diretiva, para uma coordenadora geral.

Esse sentimento de valorização desenvolvido pelos monitores é bastante contraditório, visto que estão permanentemente submetidos a condições precárias de trabalho, conforme revelou este estudo. O cultivo de um sentimento de aparente valorização apresenta-se, para os monitores, como uma condição para aceitar e suportar vender a força de trabalho nessas condições (MENDES, 2012).

Mendes (2012), em seu estudo em que analisa o trabalho do tutor em uma instituição pública de ensino superior, chega a uma triste conclusão:

Parece que a solução encontrada para os problemas educacionais no Brasil é, muitas vezes, a mais barata. Não é raro encontrar, nas escolas brasileiras, professores habilitados em uma área atuando em outra. (MENDES, 2012,p.9)

A piora nas condições gerais do trabalho não ocorre porque se trata de uma modalidade de programa educacional, mas porque falta vontade política para qualificar a educação do país. Não é preciso um estudo para saber se é melhor monitor/voluntário ou um professor com titulação e concurso para atuar em qualquer nível de ensino (MENDES,2012).

No caso dos monitores isso indica uma clara precarização do ensino, considerando que quase a totalidade dos monitores tem uma jornada semanal de trabalho 40 horas entre as oficinas e os próprios compromissos com os estudos, é possível inferir que o tempo disponível dessas pessoas para estudar e se preparar para o trabalho como monitor é exíguo ou inexistente (MENDES, 2012).

Os monitores relatam que, participam de reuniões com os pares e com a direção, cuja periodicidade é muito pouca. Nessas reuniões, trocam informações sobre o andamento das atividades, esclarecem dúvidas e as dificuldades encontradas. Conforme declarou a diretora, é um fato que tem que ser revisto.

[...] nós sentimos isso no final do ano, este ano de 2013 já pedimos aos monitores que participem das reuniões pedagógicas também com os professores, na medida do possível, por que é um pouco complicado por que eles atendem a mais de uma escola, por que eles vão estar se interagindo dos problemas e vendo onde eles poderão atuar melhor, até para ter uma troca.

As reuniões de planejamento com os monitores, nos remete a autonomia do monitor para a desenvolvimento do objetivo e conteúdo a trabalhar. De acordo com a coordenadora, o próprio monitor descreve seu objetivo, que tipo de atividade ele vai trabalhar, qual o conteúdo que ele vai desenvolver e o material que vai utilizar. O planejamento é feito com os monitores, coordenador e equipe diretiva.

Aqui reside uma contradição: afinal, qual a diferença do trabalho de um monitor e de um professor, neste programa implantado pelo governo em grande parte do Brasil, para melhorar a "qualidade da educação" no país, a fim de diminuir as desigualdades educacionais? Como é possível sem a devida qualidade dos sujeitos atuantes?

Diante disso, faz-se necessário a compreensão de quem realmente são estes sujeitos atuantes e como se dá este trabalho no contraturno escolar.

## **5.1 A comunidade e a responsabilidade pelas oficinas curriculares desenvolvidas.**

De acordo com as orientações do PME, a relação da escola com a comunidade pode se constituir em uma rede de aprendizagem. A escola desempenha um papel fundamental no processo de construção e de difusão do conhecimento e, está situada como local do diálogo entre os diferentes sujeitos, os saberes, as experiências comunitárias e os conhecimentos sistematizados historicamente pela sociedade (BRASIL, 2011).

O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio. Recomenda-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar ressarcimento de despesas de transporte e alimentação com recursos do FNDE (BRASIL, 2012, p.13).

Acredita-se que para implementar o projeto de Educação Integral, é imprescindível a superação de grande parte dos modelos educacionais vigentes. Assim, a construção de uma proposta de Educação Integral pressupõe novos horizontes e, novas abordagens, bem como os conteúdos, os tempos e espaços escolares, que estejam em articulação com as propostas do projeto político-pedagógico da escola. Trata-se de tarefa, tanto para os cursos de formação inicial e continuada, quanto para os sistema.

Em relação ao trabalho de monitoria ser desempenhado preferencialmente por estudantes universitários, refere-se que essa escola pautada pela Educação Integral como um laboratório permanente desses futuros profissionais que, desde o início de seus cursos, passarão a manter intenso contato com as crianças e com os jovens nessas escolas, numa troca de experiências bastante significativa para a formação e o trabalho de ambos, bem como para o aprimoramento das instituições, escola e universidade, que poderão adequar seus conteúdos programáticos teóricos e práticos, ao longo desse processo (BRASIL,2008c).

Ao refletir sobre o texto acima citado, parece ser um discurso usado como justificativa para o uso do monitor na escola em um trabalho precário, tem como álibi

o uso destes espaços escolares como laboratórios de aprendizagem a fim de qualificar sua formação, além, de já constar em seu currículo um trabalho de natureza voluntária<sup>10</sup>, ao invés destes espaços serem usados por profissionais concursados ou devidamente contratados para trabalharem neste turno.

Concorda-se com a presença de universitários na escola, mas não como forma de exploração da força de trabalho de estudantes ou de pessoas que não tenham outra oportunidade de trabalho.

A Educação Integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores), observando-se a lei N 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário. Trata-se de uma dinâmica instituidora de relações de solidariedade e confiança para construir **redes de aprendizagem**, capazes de influenciar favoravelmente o desenvolvimento dos estudantes. Nessa nova dinâmica, reafirma-se a importância e o lugar dos professores e gestores da escola, sobretudo por que se quer superar a frágil relação que hoje se estabelece entre a escola e a comunidade, expressa inclusive na conceituação de turno x contraturno, currículo como ação complementar. As atividades poderão ser acompanhadas por estudantes universitários, com formação específica nos macrocampos e com habilidades reconhecidas pela comunidade (BRASIL, 2009a, p.12, grifo do original).

Souza (2008, p.53), faz uma pequena relação do trabalho considerado de natureza voluntária, a partir de séculos passados.

do Séc. XVI até o Séc. XIX, o trabalho voluntário no Brasil manteve caráter assistencialista, muito ligado à igreja católica, à caridade e à fé cristã, na qual a virtude está no ato de dar sem esperar algo em troca. Já a partir do Séc. XX, a perspectiva de benemerência empregada ao trabalho voluntário deu ao mesmo um caráter mais formal, diversificando a natureza das instituições que a praticava. Pode-se aqui citar educandários, as instituições religiosas, de saúde, de atendimento a imigrantes, dentre outras pessoas necessitadas.

O trabalho voluntário no Brasil, como foi descrito, apresenta-se na forma definida pela Lei nº 9.608/98, sancionada pelo então Presidente do Brasil, FHC, denominada a Lei do Voluntariado. Está definido em seu texto:

Art. 1º Considera-se serviço voluntário, para fins desta Lei, 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.

Parágrafo único. O serviço voluntário não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista previdenciária ou afim

---

<sup>10</sup> Segundo Souza (2008) as empresas de recrutamento de pessoal, têm orientado que no *Curriculum Vitae* de um profissional apto à empregabilidade, não pode faltar a menção ao desenvolvimento de uma atividade voluntária de interesse social. Ou seja, para enquadrar-se no perfil, atualmente, é condição que se desenvolva uma atividade voluntária.

Art. 2º 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.

Art. 3º O prestador do serviço voluntário poderá ser *ressarcido pelas despesas* que comprovadamente realizar no desempenho das atividades voluntárias (BRASIL, 1998) grifo nosso.

Como vimos anteriormente o monitor no PME recebe a quantia de R\$ 60,00 (sessenta reais) por turma, sendo que o limite máximo de turma em cada escola podem chegar até cinco, portanto limitado a R\$ 300,00 (trezentos reais) mensais, se estiver trabalhando em somente uma escola (BRASIL, 2011).

Esses mecanismos de “ressarcimento de despesas” ou de “auxílio financeiro” a voluntários, podem converter-se em formas escassas de trabalho, mediante o quadro atual de desemprego.

O desenvolvimento de uma atividade social por meio do trabalho voluntário passa a ser condição a ser assumida também para os que ainda não estão empregados, mas têm a perspectiva de se inserir ou se reinserir no mercado de trabalho (SOUZA, 2008, p.79).

Conforme Both (2009) no Brasil, a realidade torna-se dramática a partir nos anos de 1990, pois, desde então tem crescido o modo de trabalho na informalidade. As exigências do capital provocam a reestruturação e a mudança no papel do Estado, trazendo assim exigências de um trabalhador de novo tipo.

Pela ampliação do caráter precário das condições de trabalho, aumento do trabalho assalariado sem carteira assinada, conseqüentemente, sem direito a aposentadoria, e do trabalho independente, ou seja, do aumento do trabalho sem renda fixa e em tempo parcial, comumente chamado de "bico" (BOTH, 2009, p.48).

Segundo Souza (2008) a impossibilidade de vender a própria força de trabalho pois, não há postos de trabalho para todos na forma de emprego nessa sociedade capitalista em que se vive, é a causa de exclusão social de uma parcela crescente da população. Desse modo, faz-se necessário criar alternativas para atenuar a exclusão social decorrente do crescente desemprego.

Concordamos com Souza (2008, p.82), quando afirma a existência do trabalho voluntário de fato, pois se trata daquele que parte da iniciativa espontânea do indivíduo, com caráter solidário e humanitário "porém, existe também o trabalho que se intitula voluntário, mas que na verdade é forçado", no qual a autora define.

O “trabalho voluntário forçado” compõe também as relações sociais de trabalho na sociedade capitalista, como auxiliar na manutenção e

reprodução desse modo produtivo, no que diz respeito especificamente à sua contribuição para atenuar os efeitos do desemprego estrutural e ainda quando contribui para substituir parte do papel do Estado no desenvolvimento de atividades de natureza social, já que o próprio capitalismo exauriu sua capacidade de financiamento (do Estado) (SOUZA, 2008, p.82) grifo do autor.

Ao analisar o trabalho voluntário, não se nega a participação voluntária da comunidade na escola, bem ao contrário, pensa-se que a participação da comunidade na escola é salutar e uma das condições para efetivar sua qualidade, compreendendo-se a necessidade da continuidade entre a educação familiar e a educação escolar, é certo que a qualidade da educação depende também da participação dos pais, o que implica frequentar a escola. Entretanto, é necessário problematizar o voluntariado no quadro atual do capitalismo na medida em que é proposta, de forma mais ou menos velada, a transposição de responsabilidade do Estado para a sociedade civil, notadamente nas questões sociais.

As entrevistas realizadas, revelam um descontentamento com a "remuneração" e a forma de trabalho em relação aos espaços e materiais, caracterizando então um trabalho fragmentado e provisório, pois a maioria não tem a intenção de seguir o trabalho na escola.

A seguir, demonstra-se conforme dados fornecidos pelos monitores, a quantidade e frequência de alunos por oficina e as perspectivas deles em relação a continuidade do trabalho do PME.

Quadro 6 Perspectivas das oficinas do PME

Oficina	Duração	Nº de alunos frequentes	Pretende seguir no PME no ano de 2013? Por que?
Robótica	2 vezes por semana	Em torno de 8 alunos (flutuante)	Não, por que estou com uma bolsa de pesquisa remunerada na universidade.
Banda	3 vezes por semana	Até 60 alunos, 90% assíduos	Sim, na ilusão de ainda ser contratado.
Dança	2 vezes por semana	10 assíduos	Olha eu gosto bastante...pelo valor que pagam pra gente tá meio difícil.
Rádio	2 vezes por semana	35 a 45 depende é flutuante	Eu vou reduzir minha participação, eu tenho um outro projeto de vida.
Vídeo	2 vezes por semana	No início 80, agora foi diminuindo	Olha é uma grande incógnita[...] por que a gente não tem estabilidade nenhuma .

Fonte: Entrevistas Monitores

Nota-se através do que foi exposto, que o número de alunos e a assiduidade, oscilante bastante e, que os monitores não possuem a motivação para dar segmento ao trabalho na escola.

As atividades a serem desenvolvidas no PME deverão ser coordenadas por um professor vinculado à escola, com dedicação de no mínimo vinte horas semanais chegando preferencialmente ao limite de quarenta horas semanais, que será denominado "professor comunitário". Os custos dessa coordenação referem-se à contrapartida a ser oferecida pela Entidade Executora (EEx) (BRASIL, 2011).

A diretora da escola Azul revela a dificuldade do professor denominado "professor comunitário" na escola municipal em Bagé, visto o acúmulo de função e a não continuidade desta função na mesma escola, devido a constante troca da pessoa responsável de estabelecimento escolar, ocasionando uma fragmentação no trabalho.

[...] pois a coordenadora do programa é a orientadora pedagógica da escola, acumulando assim duas funções com a mesma remuneração, [...] o ideal seria ter um coordenador só para o Mais Educação, dizem que no estado tem mas no município não tem.[...] passamos por uma dificuldade por que houve muita troca de 2010 pra cá de orientador, esta é terceira orientadora.

As atividades (oficinas) do PME são organizadas em “macrocampos”. Destes, a escola poderá escolher de três a quatro, a partir dos escolhidos, poderá optar por seis atividades para serem desenvolvidas na escola com os estudantes, o número de alunado participante deve estar inscrito no mínimo em cinco atividades, garantindo assim, que todos os estudantes tenham pelo menos cinco atividades diferentes (BRASIL, 2010).

Cada escola que optou em participar do PME tem a livre escolha para definir quais e quantos alunos participarão das atividades (oficinas) porém, conforme as orientações do MEC, indica adotar como critério: os estudantes em defasagem série/idade; os estudantes do 4º, 5º, 8º e 9º anos, pois é onde se concentra maior índice de evasão, abandono e repetência (BRASIL, 2009a).

A seguir apresentamos os “macrocampos” do PME, conforme suas propostas e objetivos (BRASIL, 2011).

Quadro 7 Propostas de eixos educativos do PME

Macrocampos	Propostas – objetivos
Acompanhamento Pedagógico	É o apoio metodológico das atividades pedagógicas e lúdicas nas áreas de conhecimento de Matemática, Letramento, Ciências, História e Geografia, Filosofia e Sociologia; Línguas Estrangeiras. (Obrigatório pelo menos uma atividade)
Educação Ambiental	Desenvolver as ações voltadas à educação ambiental, Com-Vida/Agenda 21 na Escola - Educação para a Sustentabilidade; Horta Escolar e/ou Comunitária
Esporte e Lazer	Proporcionar atividades baseadas em práticas corporais e lúdicas como: Recreação/Lazer, Voleibol, Basquetebol, Basquete de Rua, Futebol, Futsal, Handebol, Tênis de Mesa, Judô, Karatê, Taekwondo, Yoga, Natação, Xadrez Tradicional, Xadrez Virtual, Atletismo, Ginástica Rítmica, Corrida de Orientação, Ciclismo (somente para as escolas rurais), Tênis de Campo, Programa Segundo Tempo (somente para as escolas de 2009, com número mínimo de 150 estudantes do ensino fundamental e participantes em 2010).
Direitos Humanos em Educação	Promover atividades pautadas nos direitos humanos e em valores ligados ao respeito, à promoção e à valorização da diversidade.
Cultura e Artes	Desenvolver atividades a partir do estudo de obras literárias, com incentivo à cultura como: Leitura, Banda Fanfarra, Canto Coral, Hip-Hop, Danças, Teatro, Pintura, Grafite, Desenho, Escultura, Percussão, Capoeira, Flauta Doce, Cineclube, Práticas Circenses, Mosaico
Cultura Digital	Desenvolver oficinas que trabalhem noções básicas de informática, familiarizando os alunos com o equipamento e os termos técnicos dessa área, como: Software educacional/Linux Educacional, Informática e tecnologia da informação (Proinfo e/ou laboratório de informática), Ambiente de Redes Sociais
Promoção da Saúde	Promover atividades que contemple a saúde bucal, alimentação saudável, cuidado visual e auditivo, práticas corporais, prevenção ao uso de drogas, prevenção à violência e educação para saúde sexual e reprodutiva.
Comunicação e uso de Mídias	Trabalhar com a função social da escola, a partir da criação de ecossistemas comunicativos, como: Jornal Escolar, Rádio Escolar, Histórias em Quadrinhos, Fotografia, Vídeo.
Investigação no Campo das Ciências da Natureza	Fomentar atividades que tornem a ciência e a tecnologia melhor conhecidas na escola e na comunidade, por meio de Laboratórios, Feiras e Projetos Científicos, dentre outros.
Educação Econômica e Empreendedorismo, Controle Social e Cidadania	Motivar atividades que incentivem o exercício do empreendedorismo, o consumo consciente e a sustentabilidade.

Fonte : (BRASIL, 2011)

A partir da escolha das oficinas pela escola, devem ser enviados pelo MEC, os materiais pedagógicos e de apoio sugeridos para o desenvolvimento de cada uma das oficinas, denominados *kits*, conforme já foram apresentados anteriormente.

Feitas algumas reflexões, com o propósito de contribuir para o conhecimento da conceituação, da operacionalização e a implementação do PME, até o momento foi apresentado, a orientação dada pelo MEC para que esse programa se realize, passamos a seguir a um entendimento sobre quem é este público atendido pelo PME na Escola Azul.

## **5.2 Estudantes participantes do Programa Mais Educação, na escola Azul.**

A partir do pressuposto de que a educação é um direito de todos, como se viu anteriormente, então é também direito de todo o cidadão à Educação Integral, a seguir algumas considerações em relação a portaria nº17/2007:

CONSIDERANDO a situação de vulnerabilidade e risco a que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças, adolescentes e jovens e suas famílias, relacionadas à pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de direitos (BRASIL, 2007c, p.1).

CONSIDERANDO a necessidade de ampliação da vivência escolar de crianças, adolescentes e jovens, de modo a promover, além do aumento da jornada, a oferta de novas atividades formativas e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento (BRASIL, 2007c, p.1).

Ao refletir sobre o texto acima citado, entende-se que ele mostra claramente o papel assistencialista da educação escolarizada, pretendendo acabar com as mazelas sociais, levando a crer que as crianças que não estiverem nas ruas, estarão a salvo dentro da escola.

Também parece estar claro que o tempo ampliado de permanência na escola, está baseado em um discurso de educação compensatória, diferenciando crianças, e que vê a escola como a resolução dos problemas das classes trabalhadoras, numa sociedade ainda dividida por classes. O discurso parece acenar para a ideia de uma sociedade igualitária calcada em uma escola de “qualidade”.

Se deve oportunizar o mesmo para todos, acabando com as desigualdades, percebe-se a necessidade de formar um ser na sua totalidade, ou seja, uma formação moral, intelectual e física, e não uma educação que distancia os diferentes saberes e habilidades humanas.

Destaca-se ainda a intenção desta política educacional através do PME, em responsabilizar famílias e comunidade pelo processo educacional, será o Estado se eximindo de seus compromissos e responsabilidades, transferindo estas tarefas para a comunidade estimulando parcerias, não viabilizando infraestruturas e deixando na mão da escola sua manutenção?

Será mesmo que a educação e o tempo de permanência na escola resolverão a situação precária dessas crianças? Que conceito de educação perseguimos? Ao revelar a insuficiente infraestrutura dos espaços, a monitora Claudia ilustra em sua fala:

Eu acho que tem que melhorar bastante, por que eu mesmo, eu dou aula no refeitório,[...] eu não tenho espaço fixo...até no pátio seria bom pra eu ensaiar, mas ai tem que ficar dependendo de extensão, da boa vontade das pessoas pegarem pra mim, por que eu não posso tá mexendo, né.

Já a monitora Ana, diz não ter o que reclamar em relação a infraestrutura pois, "tem o laboratório de ciências e, foi cedido para que eu possa trabalhar". Porém, Antônio denuncia a péssima estrutura oferecida para desempenhar o seu trabalho, assim como o que diz respeito a usar os espaços da comunidade, pois para ele além de não existir estes espaços, descaracteriza a intenção do programa que é turno integral na escola, e "não turno integral em qualquer lugar!".

Ai meu Deus eu vou ter que falar não tem jeito...Quanto a estrutura de espaços é péssimo, por que a gente entra dentro de uma escola com um projeto na minha mente de desenvolver "x" coisas e eu não consigo desenvolver nem o primeiro traço do "x" , é uma escola por exemplo que cinco salas e cinco turmas de manhã e, cinco salas a tarde com cinco turmas a tarde, ai eu pergunto onde se bota o Mais Educação? Não tem uma sombra, não tem uma área.

Tem um refeitório onde tem dois oficineiros trabalhando ao mesmo tempo com duas turmas de 15 alunos, são 30 alunos. Por exemplo na oficina de dança e a oficina de rádio, Impossível ...oficina de percussão e oficina de letramento Impossível...,então quanto aos espaço é muito complicado

E o projeto em Bagé diz assim, tem que pegar na comunidade e arrumar um espaço perto, em torno da escola pra usar, só que é difícil ter este espaço, não se tem, o máximo que tu vais conseguir com um vizinho é uma garagem e ai é complicado por que tem trânsito externo,[...] o bom seria dentro da escola, o projeto é turno integral na escola gente! E não turno integral em qualquer lugar!

Ai tu anda duas quadras que nem eu trabalhei numa escola, pra usar o centro comunitário a gente perdia quase 10 minutos da oficina pra levar as crianças e trazer a outra turma , então é muito complicado [...] E as vezes tu fica num espaço muito reduzido sem ventilação .

Para Eduardo, ainda que tenha um vínculo afetivo com a escola, devido ser ex aluno, não culpa somente as escolas pela falta de infraestrutura, mas chama o governo para sua responsabilidade com uma educação pública de qualidade.

Também não é muito boa, eu acho, na minha opinião, não é culpa das escolas e sim culpa do governo que só implanta os programas nas escolas e não querem nem saber como é que está...Tem que ter, programa nas escolas tem que ter, não quer saber se tem espaço [...] mas mesmo assim a escola teria que ter um ambiente melhor de alguma forma, [...] se foi implantado e é obrigatório ela tem que oferecer uma estrutura boa ou regular pelo menos.

Rose comenta que é insuficiente a infraestrutura, mas que não é somente na escola Azul e, sim "a maioria das escolas não tem lugar para o Mais Educação".

A fala dos entrevistados expressa uma compreensão importante em relação às insatisfatórias condições de trabalho, tanto pela absoluta fragmentação do trabalho, quanto pelas responsabilidades e principalmente em relação a infraestrutura e a "remuneração". Entretanto, segundo Mendes (2012) no caso da educação, esse processo pode ser considerado ainda mais grave, porque a precarização do trabalho no campo educacional produz a desqualificação do ensino.

Paro (2009) reflete, qual educação nós queremos estender, será que queremos mesmo essa educação que ai está, ou precisaríamos fazer uma outra educação estendida?

Concordamos com Paro, se é para estender a precária educação que temos hoje no Brasil, e ainda trazer mais funções para a escola, que já está assoberbada com tantas responsabilidades, de nada adiantará, será como empurrar o problema para mais adiante alguém tentar resolver, sabe-se que talvez os problemas sociais não são problemas educacionais. De acordo com Souza (2008, p.91), no capitalismo "os problemas sociais não são nunca solucionados, mas apenas adiados"

Cavallieri (2010) questiona, será que a escola brasileira neste momento, tem condições de assumir o protagonismo desse processo de transformação da cultura escolar? Poderíamos ampliar o debate em torno da questão: qual é realmente o papel da escola? Ainda que inicialmente vamos trabalhar de uma forma breve com esta questão.

Salienta-se a seguir, o que os monitores entrevistados pensam quem realmente são os alunos interessados em participar do PME.

De acordo com Rose, alguns alunos participam do PME realmente por que gostam, para vivenciar outras coisas e com outros pares, mas por outro lado existe também o lado assistencialista, como ela própria ilustra.

Alguns vem por que gostam por que é uma coisa muito diferente, poder lidar com outras coisas, com outros colegas de outras turmas fazer coisas diferente, agora tem outros por que os pais não tem onde deixar e usam o Mais Educação como uma creche .

Ressalta-se que, é preciso considerar legítimo o desejo dos pais em relação a ver a escola como uma creche, pois, com quem pode-se deixar uma criança de seis anos? Porém, cabe saber se a escola está realmente preparada para esta demanda e responsabilidade.

Antônio, nos traz como referência para a participação dos alunos no programa, a forma diferente com que os conteúdos são abordados, mas, concorda com Rose e com Ana em relação a forma "distorcida" com que muitos pais olham o PME.

Tem aqueles alunos que vem por que eles gostam,[...] a maneira nova de fazer matemática, a maneira diferente de sair do quadro de ir conhecer número da rua é bem legal pra eles , o problema maior que eu vejo,[...] que ele vem por que os pais precisam, então por exemplo a mãe tem que trabalhar e pai tem que trabalhar e não tem com quem deixar o filho, ai só por isso ele esta no Mais Educação, e ai o filho vem forçado e se o filho vem forçado ele não rende o que tinha que render ai a gente passa a ser babá [...] ele discute , ele conversa, ele dorme, ele não para na sala, o aluno que vem por que ele gosta, e todos deveriam gostar por que as oficinas são atrativas [...] esses ai é complicado e tem muito que chegam chorando dizendo que não queriam vir, hoje minha mãe fez eu vim, ai ele fica toda oficina sem fazer nada ele senta num canto e não quer fazer, aquilo pra ele não é o que ele quer a gente não consegue, a gente tem que dar uma de psicólogo [...] não querer vir nem na escola por causa disso tem que ter muito cuidado.

Claudia, de uma forma um pouco mais acirrada, não concorda com o que os pais revelam através de suas atitudes, o que pensam ser realmente o objetivo do PME na escola.

Alguns deles [...] os pais acham que é depósito de crianças, mas só que os maiores já tem aquela coisa de saber o que eles querem então se eles estão aqui é por que eles gostam e nós temos oficinas que chamam a atenção deles nós temos rádio, vídeo , dança são coisas que eles gostam.

Parece que os mesmos pais que não querem saber o que seus filhos fazem no PME, também são os mesmos que não tem interesse no que eles fazem no turno regular também. A maneira como agem parece ser fruto e consequência de um

sistema de ensino descomprometido com a formação de uma cidadania humanizante.

Eduardo, consegue um retorno bom dos alunos em relação ao conteúdo de sua oficina. Segundo ele, a medida que os alunos conseguem reproduzir e fazer uso do que aprendem, já é gratificante.

Na maioria dos alunos vem por que o pai trabalha a mãe trabalha e o governo inventou este projeto e, pra eles foi uma maravilha, alguns vem por que gostam de estar aqui, não é uma coisa que tenha diploma mas, eles usam na rua, e dizem” ah usei pra tocar no violão do colega meu, ah usei a dança aquela que a senhora me ensinou pra outra coisa.

Percebe-se que talvez os pais tenham delegado a escola algumas atribuições que sejam suas, mesmo aqueles que não trabalham e poderiam dar mas atenção, mais afeto, permanecendo um pouco mais de tempo ao lado de seus filhos. Embora a escola faça uma chamamento com o objetivo que os pais entendam a importância da participação deles tanto na vida dos seus filhos como na escola, para que esta proximidade seja mais real e que juntos possam trabalhar em prol de uma comunidade escolar mais ativa e acolhedora. Mas observa-se que a adesão as reuniões de pais é muito pouca ou quase nada.

A coordenadora justifica a ação dos pais, ou seja, a inversão dos papéis, trazendo a tona a transferência de responsabilidades das famílias bem como a do Estado, o modo assistencialista em que esteja se tornando a educação pública no Brasil.

[...]eu acho que é o papel da família que está sendo transferido para a escola e, te digo mais qualquer dia vão querer que a escola tenha dormitório para as crianças dormirem, se confundiu muito o papel, os pais chegam aqui largam e vão embora por que sabem que aqui eles têm comida, lanche, banheiro, eles têm quem cuide quem olhe e isso não é papel da escola, o foco da escola é o conhecimento, ajudar no desenvolvimento e aprimorando o conhecimento da criança e eu acho que isso está muito confundido.

[...] vou te dizer que pra mim o mais importante de tudo é que a responsabilidade principal da criança é a família, os responsáveis são os pais e eles não estão cumprindo o papel deles, estão empurrando pra escola e a escola faz o que pode, eu acho que os professores estão muito sobrecarregados, tem pais que vem trazer problemas de casa para a professora resolver, [...] eles estão tentando resolver os problemas deles aqui dentro, e não é assim que funciona. Eu acho que a escola está sobrecarregada e ela não tem esta obrigação, e tem que fazer um chamamento maior para esses responsáveis, lá na outra escola eu tinha um aluno que dizia “ ah minha mãe nem rancho não faz mais, por que eu almoço aqui, faço lanche aqui então de noite ela só faz uma miojo pra mim”, o que eles fazem com o dinheiro do bolsa? Eles compram erva mate, compram bebida alcoólica, compram cigarro e a maioria das mães não trabalham, eu acho que deveria ser uma exigência do programa Mais

Educação os pais comprovarem que trabalham fora todo o dia, tem muita mãe e muito pai que a gente sabe, que estão em casa e não querem ficar com o filho, mesmo que fiquem chorando aqui na porta por que não quer ficar, já que não dá para pegar todos né, deveria ter parâmetros, a gente sabe que tem muita criança que não quer ficar e, que o convívio familiar seria importante, as vezes ele sai daqui a tardinha vai pra casa come, dorme passa mais tempo aqui do que lá, não tem um passeio com a família, não conversa, não tem diálogo o pai tá atrasado, vai jogar, vai beber, vai ver tv, eles são desassistidos totalmente e, repassando esta assistência para escola, nós estamos num ponto da cultura da sociedade que é bolsa isso, bolsa aquilo, e com isso os pais acham que esta "merreca" que eles ganham é suficiente, eles vivem aquele dia, se eles beberam, fumaram e comeram a comidinha, o resto não interessa, não interessa o dia de amanhã, até para os pais usarem este tempo, "vou fazer um curso profissionalizante, vou voltar a estudar, eu também quero melhorar as condições de vida da minha família, não...". Eles não querem eles vivem o dia, não tem perspectiva, não tem objetivo, não tem planejamento.

Que tipo de sociedade é essa em que vivemos, que produz situações de extrema sobrecarga de trabalho ao ponto dos pais não mais conseguirem ter uma relação de qualidade com a própria família? Mas, existe por outro lado alguns pais que parece usar como justificativa, que se a criança não esta na escola todo o dia, pode ter cortado alguns dos benefícios como o bolsa família, por exemplo. Porém, de acordo com fala da coordenadora, parece que os beneficiários usam o dinheiro de forma equivocada.

A partir do desabafo da coordenadora, concordamos com Paro (2009), quando chama a atenção para esse paradigma educacional que, tem por fundamento a concepção de que a escola é o centro do processo educacional formal, mas não o único espaço de aprendizagem. Para tal, evoca a ampliação do espaço escolar para o espaço educativo como parceiros do processo de ensino-aprendizagem. É a partir da apropriação de valores familiares, de conhecimentos, de filosofia, de artes, de ciências, de crenças, que nos tornamos cidadãos.

Se vai ser uma *escola* de tempo integral ou uma instituição maior e mais complexa de tempo integral não sei, mas que certamente nós precisamos pensar num conceito para negar este que está aí, precisamos. O que está aí é uma escola à qual se vai, pretensamente, para aprender Matemática, Física, Geografia, etc. mas à qual não se vai para aprender a dançar, a cantar, a brincar, a amar, a discutir política, a conviver com o outro, a ser companheiro etc. (PARO, 2009, p.4) grifo do autor.

Conforme a diretora e a coordenadora do programa na escola, o PME não consegue incluir todos os alunos matriculados na instituição, devido ao espaço escasso, de acordo com as orientações do MEC, as turmas deverão ter até 30

estudantes que poderão ser de idades e séries variadas, conforme as características de cada atividade (BRASIL, 2011).

No próximo quadro, retrata-se a distribuição das turmas, que na escola Azul em outubro de 2012 estão divididas em quatro, identificadas por cores.

Quadro 8 Realidade do PME outubro de 2012

Turma	Nº de alunos
Verde	9
Vermelha	13
Azul	11
Amarelo	14
Total	47 alunos

Fonte: Entrevistas monitores

Como já exposta anteriormente, o número de alunos é bastante reduzido em relação ao tamanho da escola, e com um número participantes muito aquém do pretendido pela orientação dos documentos oficiais do PME. Fica a pergunta que Educação Integral de qualidade é esta que não consegue atingir nem a metade dos alunos de uma só escola?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir o trabalho, pensa-se não ter chegado ao seu término, pois a pesquisa em Educação Integral é um tema relativamente novo para a educação no Brasil.

O objetivo deste trabalho foi analisar em que medida as ações do PME condizem com uma proposta de Educação Integral que contemple o processo de ensino aprendizagem significativo e emancipador, na escola Municipal de Ensino Fundamental Azul, no município de Bagé/RS.

Para analisar o PME, deve-se observar o fato de que há finalidades ocultas na implementação desse tipo de programa e que precisam ser desveladas, antes mesmo de se pensar numa suposta eficácia e eficiência (PACHECO, 2004).

De início, duas conclusões complementares emergem simultaneamente. Observa-se que o número de experiências em jornada escolar ampliada na intenção de uma Educação Integral, atualmente em curso no Brasil, e o alcance dessas experiências em termos de número de alunos atendidos ainda são muito restritos. Entretanto, verifica-se a importância que essa questão vem tomando no cenário educacional brasileiro e indicando, inclusive, uma tendência crescente de expansão.

Busca-se, a partir da conceituação de política pública e da teorização sobre a política educacional, demonstrar a realidade histórica da implementação das ações no campo educacional no Brasil para, a partir disso, identificar sua influência na organização e concretização do PME, tendo como campo empírico uma escola municipal de Bagé. Assim, no primeiro capítulo buscou-se trazer algumas reflexões presentes no desenvolvimento da pesquisa sobre as políticas educacionais no Brasil.

Observou-se a necessidade de uma investigação acerca do enfoque que as políticas públicas têm assumido nos últimos tempos, a partir da qual entende-se o que ocorre concretamente na conjuntura atual com relação à escola e como, sobre essa instituição, atuam diversas forças políticas e econômicas que acabam por determinar suas ações. Percebeu-se, então, o quão estão impactando as políticas educacionais no interior da escola.

Para tal, se trouxe para este estudo a influência do Banco Mundial em relação à inserção da lógica capitalista nas escolas brasileiras como objeto de

revelar o interesse das políticas traçadas por este órgão, na medida em que atua como agente central na implementação de programas de ajustes, priorizando a implementação de reformas econômicas. Com isso demonstrou-se o quanto as políticas propostas por agências internacionais influenciam a política educacional.

Tais reflexões levam a constatar que a escola, na sociedade capitalista, permite a aquisição de hábitos e comportamentos para que o trabalhador adapte-se às mudanças no mundo do trabalho com o mínimo de conflito possível e servem, assim, aos interesses do capital. Assim, irradia-se para a escola a predominância das mesmas regras das empresas capitalistas, com os mesmos mecanismos gerenciais para a administração escolar, através da desqualificação profissional do professor pela desatenção para com a degradação de seu produto (PARO, 2003).

Ao final dos anos de 1970 e o início dos de 1980 foram iniciados vários movimentos no campo educacional pela luta em favor da democratização da educação, pela ampla defesa do direito à escolarização para todos, pela universalização do ensino e pela defesa de maior participação da comunidade na gestão da escola.

Entretanto, considerando as orientações legais que determinam a progressiva ampliação da jornada escolar no intuito de uma Educação Integral em todo o país, este estudo aponta para a realidade e desafio de desenvolver ações ou políticas voltadas para este fim, principalmente nas regiões de profunda marginalização e precariedade de recursos.

Temos como obrigação analisar de que modo estão sendo implementadas e desenvolvidas essas políticas, qual sua sustentação e resultados. É preciso avaliar se suas proposições são suficientes para responder à demanda histórica, social e política referente à Educação Integral no Brasil.

Torna-se necessário, nesse momento final, realizar algumas considerações sobre a natureza do PME, seus impactos socioculturais e as necessidades em termos de profissionalização das ações e de articulação com a proposta pedagógica da escola.

Deste modo, ao analisar as propostas do PME em relação à ideia que o mesmo apresenta como Educação Integral, constata-se a aproximação da concepção de escola de tempo integral, já que sua centralidade parece estar focada na ampliação da jornada escolar, sem citar as outras várias perspectivas de Educação Integral, como uma concepção de formação humana integral.

Contatou-se, neste estudo, a inexistência de um modelo único de organização entre as experiências de ampliação da jornada escolar em andamento no Brasil, embora encontrem-se algumas tendências predominantes. Essa conclusão se confirma através da multiplicidade de nomenclaturas dadas a essas experiências, como: Tempo Integral, Contraturno, Mais Tempo na Escola, Bairro Escola, Mais Tempo para a Qualidade, Super Escola e Escola Viva são alguns exemplos que expressam essa multiplicidade de nomenclaturas.

No entanto, observa-se que há programas de intervenção sobre a escola pública que, por vezes, tem como foco a preparação para o mercado de trabalho, definido pelo processo de globalização da economia, da política e da cultura. Diante disso, a política educacional modifica-se e inclina a responder às demandas de uma maior integração social das populações mais vulneráveis, à medida que deve formar a força de trabalho apta aos novos processos produtivos.

E, em outras intervenções, têm o propósito de ocupar o tempo livre do jovem, ou ainda têm o objetivo de os assistir socialmente através da merenda e assim por diante. Diante disso, parece que os direitos de cidadania são reduzidos aos direitos possíveis, sendo substituídos por políticas assistenciais e compensatórias, e com objetivo de reduzir as consequências de ajuste econômico da nova ordem capitalista. É fundamental observar que o PME traz para a escola responsabilidades que estão além de sua real função, de socializar conhecimentos historicamente acumulados.

O PME está situado entre as ações do PDE, com a proposição de Educação Integral, como uma alternativa para elevar a qualidade da educação no país e minimizar as desigualdades. Entretanto, reflete a influência dos organismos internacionais na sua elaboração, algo também visível no novo projeto de lei do novo PNE, para vigorar no próximo decênio.

A pesquisa mostrou que há uma tendência de crescimento desse tipo de programa educacional (como o PME) com a intenção de uma Educação Integral. Porém, para esta educação ser de qualidade, um dos requisitos fundamentais é pensar qual o perfil dos profissionais educadores necessários para atuar nesses programas.

De acordo com as observações realizadas na escola e os relatos dos entrevistados, inicialmente identificou-se que: a maioria trabalha em mais de uma escola, conseqüentemente a jornada de trabalho semanal dos monitores é longa e

desgastante. Identificou-se também que, dos cinco monitores entrevistados, apenas dois estão cursando uma graduação, os outros três apenas possuem ensino médio.

Pode-se questionar se de fato esta formação é capaz de garantir a qualificação necessária das atividades que são conduzidas nas oficinas da escola. Entretanto, identifica-se a necessidade de um monitor que seja portador de conhecimentos específicos, mas que tenha também consciência de qual é o papel do educador no contexto escolar.

Conforme o observado, o monitor é a pessoa que tem a responsabilidade de fazer o PME funcionar. Fica evidente no estudo que é o monitor, através de sua boa vontade, quem efetivamente "segura" o aluno no programa.

Conclui-se, portanto, que se o resultado do processo educacional depende somente do esforço do monitor, no caso do PME, o acesso a um ensino precário será sentido na vida social e não será nefasto apenas para o sujeito que a ele teve acesso, mas a toda a sociedade (MENDES, 2012).

Deve-se destacar que houve, no final dos anos 1990, a difusão de um discurso socialmente forte de incentivo ao trabalho voluntário, especialmente o trabalho social, o que colabora para consolidar a diminuição das responsabilidades que são do Estado. Especialmente quando se trata da escola pública, aparecem assentadas na ideia de trabalho voluntário que, em grande medida, desqualifica a necessidade de trabalhadores profissionais, e também parece ser um dos alicerces dos diversos programas sociais e educacionais atualmente.

Pensa-se que, para além do objetivo de distribuição de recursos, torna-se necessário que se desenvolvam outros critérios e indicadores relacionados a Educação Integral, com o objetivo de abarcar também aspectos qualitativos em relação aos espaços e autonomia das escolas, dispostos, se possível, no ordenamento jurídico, de modo a que os mesmos venham a contribuir para que o tempo integral em que o aluno está na escola se constitua como estratégia voltada para o real desenvolvimento de uma Educação Integral do indivíduo.

Percebe-se a precariedade da disponibilização de espaços adequados às necessidades de cada atividade a ser desenvolvida. Sabe-se que os prédios públicos escolares, no Brasil, muitas vezes são inadequados em relação à estrutura física, assim o PME propõe articular os espaços escolares e não escolares, que até pode ser uma das estratégias para equacionar a precariedade dos espaços físicos nas escolas públicas brasileiras. Entretanto, é importante que não seja apenas para

suprir carências de espaço da escola, mas a de efetivamente estabelecer parcerias que potencializem a relação com a comunidade, em uma perspectiva de território educativo.

Verificou-se, através deste estudo, que os investimentos não são suficientes para proporcionar uma educação de qualidade e que a falta de estrutura, tanto física quanto de materiais, ocasiona uma série de dificuldades para a realização das oficinas e incentivo aos alunos. Assim, constatou-se que os monitores estão desmotivados para a realização da prática das oficinas, devido à falta de condições objetivas para desenvolver um bom trabalho.

A disciplina e a organização, o apoio da equipe diretiva, foram relatados pelos monitores como essenciais para o sucesso do PME na escola, também a permanência e continuidade no trabalho pelos monitores. Constatou-se que ampliar o número de alunos envolvidos ainda é uma necessidade. Além de não atender a maioria, há uma tendência de priorizar o atendimento aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, cujos pais trabalham e não tem com que deixar os seus filhos.

No formato predominante no PME, os alunos têm aulas das disciplinas do currículo formal em um turno e atividades extraclases diversificadas em outro. Desta forma, um desafio que se apresenta para esta experiência em que as atividades de jornada ampliada na intenção de uma Educação Integral acontecem no contraturno é o de assegurar a integração efetiva com o turno, evitando que se constituam duas escolas diferentes, uma para os alunos regulares e outra para os alunos do PME, bem como a integração com os professores do turno regular quase sempre inexistente, o que leva a constatação de que a realização de um trabalho integrado não se efetiva na prática.

Através das falas dos entrevistados pôde-se perceber, muitas vezes, que o diálogo com o professor regular não acontece devido à falta de credibilidade no PME. Os professores, por sua vez, receberam uma informação talvez limitada em relação ao assunto, e estão submetidos a condições de trabalho, muitas vezes, desumanas, por isso parecem não acreditar mais em soluções vindas por programas desarticulados com a realidade da escola.

Para que fique claro, concordamos com Pacheco (2004), e não se defende uma escola pura, esta nunca existiu, apresenta-se como reflexo da sociedade na qual encontra-se inserida. Não se defende o fim de programas assistenciais por

meio da escola, dos programas de saúde, de alimentação, de formação para o trabalho ou de lazer, porém, o que interessa discutir é como essas ações articulam-se com o projeto pedagógico, que ser humano deseja-se formar e quais as ferramentas de que se dispõe para esse fim.

Nesse sentido, é fundamental que se tenha uma Educação Integral de qualidade e que se possa formar cidadãos críticos, com uma formação verdadeiramente integral. No entanto, ainda não há no PPP da escola em estudo alguma referência à educação integral ou à jornada ampliada.

Percebe-se um reflexo degradante em nosso sistema escolar, que tem muito a ver com um dos maiores problemas brasileiros, a concentração da renda e a desigualdade social. Como essa desigualdade penetra integralmente no sistema educacional, a população brasileira é escolarizada de forma muito desigual, tanto quantitativa como qualitativamente, contribuindo para a formação de uma população adulta muito desigual. Diante disso, o sistema educacional contribui para a concentração de renda e desigualdade social.

É fundamental que crianças de camadas sociais menos favorecidas sejam especialmente incentivadas, condição necessária para que contemple o processo de ensino aprendizagem significativo e emancipador, para que no futuro tenhamos condições objetivas e sólidas para combatermos esta perversa realidade.

A imagem que talvez se tenha hoje de uma escola pública é daquela que tenta, desesperadamente, dar conta de infinitas demandas sociais que se acumulam sobre ela e que, talvez, nem sempre seria esse o melhor caminho de atendimento das mesmas. Recorre-se ao erro de usar a escola apenas como equipamento público, à mercê de diversas demandas sociais, desconsiderando sua dimensão e real função, como ação educativa. Nesse sentido, parece que essas intervenções atuam muito mais como forma de controle social do que como estratégias de valorização humana.

Como instituição, a escola talvez seja incapaz de resolver esse tipo de problema. Pode ser que consiga apenas amenizá-lo, na medida em que são problemas sociais, relacionados à falta de oportunidades para os indivíduos dessas comunidades. Nesse sentido, é necessária uma discussão sobre como esses programas talvez atuem muito mais como uma tentativa de controle social sobre as crianças e os jovens do que como garantia do seu direito à educação de qualidade.

Deste modo, "precisamos avançar na construção de uma educação que seja base para a emancipação humana, no sentido de possibilitar a compreensão e o agir crítico dos educandos em relação a esta sociedade, a fim de transformá-la" (BACCIN, 2010,p.114).

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera M. V. **Programa Dinheiro Direto na Escola: uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação?** Brasília: Inep, 2006.

\_\_\_\_\_; GARCIA, Teise. Oferta Educativa e Responsabilização no PDE: O Plano de Ações Articuladas. Cadernos de Pesquisa, v. 38,n.135, p.779-796, set/dez/,2008.

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: **Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) Como Política de Estado**, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br/app/webroot/files/PLANO%20NACIONAL%20Portal.pdf> Acesso em:15 abril 2012.

ANTUNES.R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2009. 287p.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**.—Campinas SP. Autores Associados, 1997.

ARROYO, Miguel G.;BUFFA, Ester;NISELLA, Paolo. **Educação e Cidadania** : quem educa o cidadão? São Paulo, Ed. Cortez, 1999.

BACCIN, Ecléa Vanessa Canei. **Educação Física Escolar: implicações das políticas educacionais na organização do trabalho pedagógico**, 2010.137p. Dissertação (Mestrado em Educação Física), UFPel ESEF, Pelotas.

BALL Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. 1994. Disponível em: [http://www.fau.usp.br/cursos/graduacao/arg\\_urbanismo/disciplinas/aup0270/4dossi/nogueira94/nog94-cons-washn.pdf](http://www.fau.usp.br/cursos/graduacao/arg_urbanismo/disciplinas/aup0270/4dossi/nogueira94/nog94-cons-washn.pdf)>. Acesso em: 11 agost. 2012.

BOTH, Vilmar José. **Mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na educação física**, 2009. 121p. Dissertação (Mestrado em Educação Física), UFPel ESEF, Pelotas.

BRANCO, Verônica. **O desafio da construção da educação integral: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu** – 2009. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas

constitucionais nº 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007f. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato20072010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20072010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 12 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.253, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação o FUNDEB, regulamenta a Lei n.11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007. Disponível em : [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm) Acesso em; 22 de set. 2010a

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Institucionaliza o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010a. Disponível em : [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm) Acesso em: 15 de mar. 2011.

\_\_\_\_\_. **Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).** Programa Dinheiro Direto na Escola/ Educação Integral. Termo de adesão e compromisso. Brasília, DF, 2009b. Disponível em : [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/maiseducacao/documento de referenci a.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/maiseducacao/documento%20de%20referencia.pdf) Acesso em: 09 de set. de 2010.

\_\_\_\_\_. **IDEB.** Resultados e Metas. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=15320> Acesso em:19 fev.de 2013.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm) Acesso em:15 de mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Brasília, DF, 1996. Disponível em; [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14887&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14887&Itemid=817) > Acesso em 18 Agot. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, de 20 de Junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14887&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14887&Itemid=817)>. Acesso em: 19 Set. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 9.608, De 18 De Fevereiro De 1998 .Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Brasília, 1998.Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/fundacao/legislacao/id68.htm>> Acesso em: 20 Maio 2012.

\_\_\_\_\_.Medida provisória Nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, altera a Lei no 9.533, de 10 de dezembro de 1997, que dispõe sobre programa de garantia de renda mínima, institui programas de apoio da União às ações dos Estados e Municípios, voltadas para o atendimento educacional, e dá outras providências.Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/mpv/2178-36.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/2178-36.htm)> . Acesso em: 20 Maio 2012.

\_\_\_\_\_. **Manual da Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro Através do Programa Dinheiro Direto na Escola**, Pdde/Integral, no Exercício de 2011. Disponível em: < <http://www.slideshare.net/Jeovany12/manual-2011-programa-mais-educacao> >Acesso em: 10 de maio de 2012.

\_\_\_\_\_. **Manual da Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro Através do Programa Dinheiro Direto na Escola**, Pdde/Integral, no Exercício de 2012.Disponível em:<<http://www.slideshare.net/Jeovany12/manualoperacionaleducacaointegral2012>> ≥.Acesso em: 10 abril 2012.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação - PNE** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107)>.Acesso em: 10 maio 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Compromisso todos pela educação: passo-a-passo**. Brasília, DF: MEC, 2009a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12372:mais-educacao&catid=312:mais-educacao&Itemid=586](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12372:mais-educacao&catid=312:mais-educacao&Itemid=586)> Acesso em: 10 Agosto de 2010.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e Programas**. Brasília, DF, 2007d. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/maiseducacao/documento\\_de\\_referencia.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/maiseducacao/documento_de_referencia.pdf)>. Acesso em: 15 de set. 2010g.

\_\_\_\_\_.Portal da Cultura MEC. **Dia a Dia da cultura** - notícias programa Mais Educação. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/2007/05/07/programa-mais-educacao/>>. Acessado em 04 de jun.2012.

\_\_\_\_\_. Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2007c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12372:mais-educacao&catid=312:mais-educacao&Itemid=586](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12372:mais-educacao&catid=312:mais-educacao&Itemid=586)> Acesso em: 08 Agost. 2010d.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Secretaria de Comunicação Social. Destaques: ações e programas do governo federal**. Brasília, DF, 2010b Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12372:mais-educacao&catid=312:mais-educacao&Itemid=586](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12372:mais-educacao&catid=312:mais-educacao&Itemid=586)>. Acesso em: 10 de fev. 2012.

\_\_\_\_\_. **Programa Mais Educação:** gestão intersetorial no território. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009d, Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf)>. Acesso em: 09 de set. de 2010.

\_\_\_\_\_. **Rede de saberes mais educação:** pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escola. 1. ed. Brasília, DF: MEC, 2008b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12372:mais-educacao&catid=312:mais-educacao&Itemid=586](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12372:mais-educacao&catid=312:mais-educacao&Itemid=586)>. Acesso em: 25 Agost. 2010j.

\_\_\_\_\_. Resolução FNDE/CD nº 4, de 17/03/2009. 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), e dá outras providências. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/maiseducacao/documento\\_de\\_referencia.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/maiseducacao/documento_de_referencia.pdf)> Acesso em: 15 de set. 2010h.

\_\_\_\_\_. Resolução/CD/FNDE nº 38, de 19 de agosto de 2008 e Estabelece critérios para o repasse de recursos financeiros, à conta do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, previstos na Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, para o atendimento dos alunos do ensino fundamental matriculados em escolas de Educação Integral, participantes do Programa Mais Educação

\_\_\_\_\_. Resolução FNDE/CD nº 43, de 14/10/2008. Dispõe referente ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para ampliar o atendimento na modalidade de adequações arquitetônicas à educação especial, autorizar incremento nos repasses destinados à educação integral e destinar recursos à implementação de projetos pedagógicos de disseminação e fortalecimento da educação científica, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14887&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14887&Itemid=817)>. Acesso em: 15 Abril 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Gestão Intersetorial do Território. Coleção Mais Educação. 1. ed. Brasília, DF, MEC, 2008a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12372:mais-educacao&catid=312:mais-educacao&Itemid=586](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12372:mais-educacao&catid=312:mais-educacao&Itemid=586)> Acesso em: 21 Agost. 2010i.

\_\_\_\_\_. Texto Referência para o debate nacional. Série Mais Educação. Educação Integral. Brasília, DF, MEC, 2008c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12372:mais-educacao&catid=312:mais-educacao&Itemid=586](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12372:mais-educacao&catid=312:mais-educacao&Itemid=586)>. Acesso em: 23 Agost. 2010k.

CABEZUDO, Alicia **Cidade educadora: uma proposta para os governos locais.** In: GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A. *Cidade educadora: princípios e experiências.* São Paulo: Cortez, 2004.

CAVALIERE, A. M.; **Escola de Educação Integral: em direção a uma educação multidimensional.** 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

\_\_\_\_\_. **Uma Escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental.** In: MOREIRA, Antônio F. B. *Currículo: políticas e práticas.* Campinas: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_; COELHO, Ligia Martha C. da Costa (orgs.). **Educação Brasileira e (m) tempo integral.** Petrópolis: Vozes, 2002a p. 43-59.

\_\_\_\_\_. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira.** *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 23, n. 81, p. 247-271, dez. 2002b.

\_\_\_\_\_. COELHO, L. M. C. C. **Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos.** *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 147-174, jul. 2003.

\_\_\_\_\_. **Tempo de escola e qualidade na educação básica.** *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 28, n. 100 - especial, p. 1015-1035, out. 2007.

\_\_\_\_\_. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral.** In: *Em Aberto*, Brasília, Inep, v.22, nº 80, p.51-64, 2009.

CENPEC: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, *Educação Integral*, Ano I, n. 2. São Paulo: CENPEC, 2º sem 2006.

CHAVES, Miriam. *Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30.* In: CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Ligia Martha C. da Costa (orgs.). **Educação Brasileira e (m) tempo integral.** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 43-59.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

COELHO, L. M. C. C. **História(s) da educação integral.** *Em Aberto*. Brasília, v. 22, n. 80, p.83-96, abr 2009a.

COUTINHO, Carlos. Prefácio In: NEVES, Lúcia (org.) **A Nova Pedagogia da Hegemonia Estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo, Xamã, 2005.p.12.

EVANGELISTA, Olinda; Leher Roberto. **Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira Trabalho Necessário,** ano 10, nº 15 – 2012. Disponível em: [www.uff.br/trabalhonecessario](http://www.uff.br/trabalhonecessario). Acesso em: 05 de Jan. de 2013.

FERREIRA Denize Cristina Kaminski. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate** Educação, trabalho e suas mediações ao longo da história da humanidade nos diferentes modos de produção da existência, *Londrina*, v. 3, n. 2, p. 46-57, dez. 2011

FONTINELLES.Claudia C, da Silva. **Educação como política pública**: o embate de poderes entre a sociedade civil e o estado. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos2002/GT.7/GT7\\_1\\_2002.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos2002/GT.7/GT7_1_2002.pdf)>. Acessado em 02/03/2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 3 ed, Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_.O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: Inovações em Processo. São Paulo, Editora Paulo Freire, 2009.p.114

GALLO, Silvio. **Educação anarquista**: um paradigma para hoje. Piracicaba. Ed. Unimep,1995, p.252.

\_\_\_\_\_. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, L. M. C.; CAVALIERE, A. M. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 13-42.

\_\_\_\_\_.Pedagogia do Risco: experiências anarquistas em educação, Campinas SP, Papirus, 1995 ,190p.

GEOMUNDO. Disponível em: < <http://www.geomundo.com.br/geografia-30145.htm>> Acesso em: 10 de mar de 2012.

GIL, A. G. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

\_\_\_\_\_. Métodos e técnicas de pesquisa social, 5ª ed., São Paulo, Atlas, 1999,202p.

GOOGLE MAPS. Mapa Localização do município de Bagé. Disponível em:< <https://maps.google.com.br/maps?hl=pt-BR>>. Acesso em:19 de fev. de 2013.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. Caderno CENPEC: **Educação Integral**, n° 2, São Paulo: 2006. p. 129-135.

GUARÁ, Isa M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso.(org). Em Aberto: **Educação Integral em Tempo Integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n° 80, 2009. p. 65-82.

HELENE, Otaviano; MATSUSHIGUE, Lighia Horodynski. **O novo PNE não define qualidade da educação e tem viés privatista.** Revista Adusp, São Paulo, v.50, 2011, p.34-39. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/revistas/50/r50a05.pdf>>. Acesso em: 01 de jun.2012.

KUENZER, Acacia Z.. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S. C. **Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo, Cortez. 1998, p 33 a 58.

\_\_\_\_\_. **Educação e Crise do Trabalho.** In FRIGOTTO, Gaudêncio. Desafios Teórico-Methodológicos da Relação Trabalho-Educação e o Papel Social da Escola. Petrópolis, RJ, Vozes.1998, p.55 - 74.

LIMA, Kátia; MARTINS, André. Pressupostos, Princípios e Estratégias. In: NEVES, Lúcia (org.) **A Nova Pedagogia da Hegemonia Estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo, Xamã, 2005.p.56

LUCAS, Rosa E. **A. Educação formal / rural permeando as relações do campo : um estudo de caso na Escola Estadual de Tempo Integral Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubman** –(Teses Doutorado) Arroio Grande/RS 2008. 357f, Pelotas.

MAURÍCIO, Lúcia V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. Em Aberto, Brasília, V. 22, n. 80, p. 15-31, 2009.

MATOS, Sheila C. M. **Programa Mais Educação/Mais Escola: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias.** 2011, 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro

\_\_\_\_\_. **Políticas Educacionais, Ordenamento Legislativo E A Educação Integral E(M) Tempo Integral: Aproximações Iniciais** In. *Anped Sul* 2010 - Formação, Ética e Políticas: Qual Pesquisa? Qual Educação?. Londrina Paraná 2010 .Disponível em: <<http://www.anpedsul.com.br/anais.php>>. Acesso em: 10 de maio de 2012.

MENDES, Valdelaine. **Democracia Participativa e Educação** - A sociedade e os Rumos da Escola Pública. São Paulo, Cortez. 2009, p 09 a 97.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. In: Paro, Vitor (org), **A Teoria do Valor em Marx e a Educação.** São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **O trabalho do tutor em uma instituição pública de ensino superior.** Educação em revista. vol.28 n°.2 Belo Horizonte Junho 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982012000200006&script=sci\\_arttx](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982012000200006&script=sci_arttx), Acesso em 18 de fev.de 2013.

MENEZES, Janaína S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, L. M. C. C. **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo.** Petrópolis: DP et alli, 2009. p. 69-88.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital**. Campinas: Boitempo, 2002.

MOLL, Jaqueline. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral? **Educação integral na perspectiva da reinvenção da escola: elementos para o debate brasileiro**. Salto para o futuro, Ano XVIII, boletim 13, Rio de Janeiro, ago. 2008. p. 10-16.

\_\_\_\_\_. Caderno Educação Integral: Série Mais Educação. Brasília: MEC, SECAD, 2008.

MOTA, Silvia Maria Coelho. **Escola em tempo Integral: da Concepção à Prática** (Dissertação de Mestrado) 2008 292 f. Santos – SP – UNISANTOS. Disponível em: <[http://biblioteca.unisantos.br/tede/tde\\_arquivos/2/TDE-2008-08\\_19T124657Z-37/Publico/Silvia%20Mota.pdf](http://biblioteca.unisantos.br/tede/tde_arquivos/2/TDE-2008-08_19T124657Z-37/Publico/Silvia%20Mota.pdf)> Acesso em: 10/10/2010

MORSCHBACHER, Márcia. **Reformas curriculares e a formação do (novo) trabalhador em Educação Física: a subsunção da formação à lógica privada/mercantil**. 2012. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), UFPEL ESEF, Pelotas.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos**. Educação e Sociedade. Campinas, SP, n. 73, dez. 2000. p. 9 – 40.

\_\_\_\_\_. Anísio Teixeira: a poesia da ação. In: Reunião Anual Da ANPEd, 23, 2001, Caxambu. Anais: ANPEd, Caxambu MG, 2001. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde16/rbde16\\_03\\_clarice\\_nunes.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde16/rbde16_03_clarice_nunes.pdf)> Acesso em: 09/09/2011

\_\_\_\_\_. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil**. In: Em Aberto, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v.22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade In. DUARTE, Adriana. **Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acessado em 03 mar.2011.

PACHECO, Reinaldo Tadeu Boscolo. **A escola pública e o lazer: um estudo de caso do Programa Parceiros do Futuro - SEE/SP**. (Dissertação de mestrado). São Paulo: FEUSP, 2004.

\_\_\_\_\_. **O espetáculo da educação: os Centros Educacionais Unificados do Município de São Paulo como espaços públicos de lazer**. 2009. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

PARO, Victor Henrique. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação integral em tempo integral**: uma concepção de educação para a Modernidade. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP et Alii, Rio de Janeiro: Faperj, 2009. p. 13-20.

\_\_\_\_\_. Estrutura da escola e prática educacional democrática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30, 2007, Caxambu. Anais: ANPEd, 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro. ANPEd, 2007. v. 1 Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-2780--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-2780--Int.pdf)>. Acesso em: 10 de janeiro de 2012.

\_\_\_\_\_. **Administração escolar e qualidade de ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso?**. In: BASTOS, J.B. (org.) Gestão democrática. 3 ed., Rio de Janeiro, DP&A:SEPE, 2002.

\_\_\_\_\_. **Administração escolar**: introdução crítica. 12º ed.- São Paulo: Cortez, 2003.

PERONI, Vera. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. IN: ADRIÃO, Theresa, PERONI, Vera (Orgs). **Público e privado na educação**. Novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.

PINHEIRO, Fernanda. P. S. Z. **Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral**. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BAGÉ. **Dados Gerais e econômicos de Bagé**. Disponível em: < <http://www.bage.rs.gov.br/economia.php>> Acesso em: 19 de fev. de 2013.

ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. **Educação integral e(m) tempo integral: Espaços no Programa Bairro-Escola, Nova Iguaçu – RJ**. 2011. 173 f. Dissertação ( Mestrado em Educação), UNIRIO.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. et all (org.). **Tecnologias, trabalho e educação**: Um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v. 12, n. 34, p. 252-265. Rio de Janeiro: jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate História, Trabalho e Educação**: Comentário Sobre as Controvérsias Internas ao Campo Marxista, Londrina, v. 3, n. 2, p. 4-14, dez. 2011.

SCAFF, Elisângela A. da S. Diretrizes do Banco Mundial para a inserção da lógica capitalista nas escolas brasileiras. In: Paro, Vítor (org), **A Teoria do Valor em Marx e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA, Celina. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45

SOUZA, Silvana A. **Educação, trabalho voluntário e responsabilidade social da empresa: “Amigos de Escola” e outras formas de participação**. 2008. 305, f. Tese (Doutorado em Educação) Feusp, São Paulo.

SILVA, K. N. P.; SILVA, J. A. A. **A relação com o saber no Programa Mais Educação**. In: Congresso Ibero-Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 1. Espaço Público da Educação: emergências de políticas e práticas locais, regionais e nacionais: programa e trabalhos completos do Brasil. Niterói (RJ): ANPAE, 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/>. Acesso em: 02 março. 2011.

SILVA, Silvio Sipliano. **Educação Física Escolar Versus Projeto Social Esportivo: “Quando os Donos da Casa Perdem o Jogo”** Dissertação (Mestrado em Educação) 2010. Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16092010-133656/pt-br.php> Acesso em: 21/10/2010

TEIXEIRA, Anísio. **Por que “escola nova”?** Bahia: Livraria e Typografia do Comércio, 1930.

\_\_\_\_\_. **Uma perspectiva da educação superior no Brasil**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.50, n.111, jul./set. 1968.p.21-82.

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

\_\_\_\_\_. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERONEZ, Luiz Fernando Camargo. **Quando o Estado joga a favor do privado: as políticas de esporte após a Constituição de 1988**. 2005. 376f. Tese (Doutorado em Educação Física) 2005. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

VOSS, Dulce Mari da Silva. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos**. In: Cadernos de educação, FaE/PPGE/UFPEL, Pelotas. p. 43-67, janeiro/abril 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e método**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**CURSO DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**  
**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

---

Pesquisador responsável:

Instituição:

Email:

---

Pesquisadora aluna:

Instituição:

Endereço:

Telefone:

Email:

---

Concordo em participar do estudo “ **Programa Mais Educação em Bagé: uma proposta de educação integral?**”. Estou ciente de que estou sendo convidado a participar voluntariamente do mesmo.

**PROCEDIMENTOS:** Fui informado de que os objetivos de analisar em que medida as ações do Programa Mais Educação condizem com uma proposta de Educação Integral que contemple o processo de ensino aprendizagem significativo e emancipador, na escola Municipal de Ensino Fundamental Azul, na cidade de Bagé – RS.

**RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES:** Fui informado de que não existem riscos no estudo.

**BENEFÍCIOS:** O benefício de participar na pesquisa relaciona-se ao fato que os resultados serão incorporados ao conhecimento científico e posteriormente a situações de ensino-aprendizagem.

**PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA:** Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento.

**DESPESAS:** Eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

**CONFIDENCIALIDADE:** Estou ciente que a minha identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo.

**CONSENTIMENTO:** Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do participante/representante legal: \_\_\_\_\_

Identidade: \_\_\_\_\_

ASSINATURA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ /

**DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR:** Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação Física – Rua Rua Luiz de Camões, 625 - CEP: 96055-630, Cidade: Pelotas Fone: (53)3273-2752

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

\_\_\_\_\_

## **ROTEIRO DAS ENTREVISTAS**

### **APÊNDICE B**

#### **Roteiro da entrevista com a coordenadora do PME na escola Azul.**

##### **1 Dados de identificação:**

Autorização para gravação:

1.1 Nome:

1.2 Local e data de nascimento:

1.3 Endereço:

1.4 Telefone e e-mail:

##### **2 Experiência / formação / início no PME:**

2.1 Qual sua formação?

2.2 Há quanto tempo trabalha nesta escola como coordenadora do PME?

2.3 É remunerada a mais para esta função?

2.4 Como se desenvolvem as funções de coordenadora do PME?

2.5 Como é feito o planejamento das atividades do PME?

2.6 Por que a escola aderiu ao PME?

2.7 Enquanto escola, em relação ao PME quais são:

-os objetivos:

-as metas:

-estratégias:

2.8 Como você vê o desenvolvimento do PME na Escola?

2.9 Em que uma maior permanência do aluno na escola vai contribuir em seu aprendizado?

##### **3 Aspectos relacionados a organização do PME:**

3.1 Costuma haver reuniões entre professores, direção e monitores do PME?

3.2 Qual o objetivo das reuniões?

3.3 Quais são as oficinas oferecidas pela escola, através do PME no ano de 2012?

3.4 Os caminhos apontados são impostos pela escola ou compartilhado com os monitores e demais participantes?

3.5 Como é feita a avaliação do PME?

3.6 Como vê o trabalho dos monitores junto à escola? Você acredita que as oficinas poderão cumprir a função de possibilitar a participação social, a interação entre alunos x escola x comunidade x professores, o sentimento de compromisso e formação da identidade da escola? Como?

3.7 Quais as condições dadas aos monitores para que o PME aconteça?

3.8 Como coordenadora e professora, você percebe que o desenvolvido nas oficinas está de acordo com as deliberações do PME?

3.9 Você, como professora e orientadora da escola, como se sente trabalhando com este programa em relação à Educação Integral?

3.10 Na sua opinião, quais as dificuldades e expectativas em relação ao PME?

3.11 Durante este pouco tempo de vivência como escola de tempo integral, quais os comentários que poderia tecer sobre a atuação de:

-direção:

-supervisão:

-docentes:

-funcionários:

-alunos quanto à adaptação às mudanças, a participação, o compromisso e interesse:

3.12 Na sua opinião aponte como seria uma Educação Integral efetiva?

3.13 Como vê o PME na Escola ?

3.14 Como coordenadora do PME aponte:

-os objetivos:

-as metas:

-estratégias:

3.15 Como é regulada a frequência dos alunos?

3.16 Qual o fluxo de permanência dos monitores no PME ?

3.17 Qual a frequência de reuniões com a coordenadora geral, você e os monitores?

3.17 Que outro assunto gostaria de comentar e que não foi levantado?

## **APÊNDICE C**

### **Roteiro da entrevista com diretor (a) da escola Azul:**

#### **1 Dados de identificação:**

Autorização para gravação

1.1 Nome:

1.2 Local e data de nascimento:

1.3 Endereço:

1.4 Telefone e e-mail:

#### **2 Experiência / formação / início no PME:**

2.1 Qual sua formação?

2.2 Há quanto tempo trabalha como diretora nesta escola?

2.3 Como se desenvolve as funções de diretor perante ao PME?

2.4 Quando começou o PME na escola?

Por que a escola aderiu ao PME?

2.5 Enquanto escola, em relação ao PME quais são:

-os objetivos:

-as metas:

-as estratégias:

2.6 Como você vê o desenvolvimento do PME na Escola ? Em que uma maior permanência do aluno na escola vai contribuir em seu aprendizado?

#### **3 Aspectos relacionados à organização do PME:**

3.1 Como é formada a sua equipe em relação os PME?

3.2 A escola atende que clientela?

3.4 Como é feito o ingresso dos alunos ao PME?

3.5 A escola atende alunos que provêm de onde (do Bairro)?

3.6 Como é a participação dos pais e os alunos na escola?

3.7 Como é feito o planejamento da escola?

3.8 Costuma haver reuniões entre professores, direção e monitores do PME? Qual o objetivo das reuniões?

3.9 Qual o horário de funcionamento do PME na escola?

3.10 Como é feita a avaliação do PME?

3.11 Como vê o trabalho dos monitores junto à escola? Você acredita que as oficinas poderão cumprir a função de possibilitar a participação social, a interação entre alunos, compromisso e formação da identidade da escola? Como?

3.12 Quais as condições dadas aos monitores para que o PME aconteça?

3.13 Como diretora e professora, você percebe que o desenvolvido nas oficinas, está de acordo com as deliberações do PME?

3.14 Você, como professora e diretora da escola, como se sente trabalhando com este programa em relação ao período integral?

3.15 Na sua opinião quais as dificuldades e expectativas em relação ao PME?

3.16 Durante este pouco tempo de vivência como escola de tempo integral, quais os comentários que poderia tecer sobre a atuação:

-dos monitores:

-da coordenação:

-dos docentes:

-dos alunos quanto à adaptação às mudanças, participação, compromisso interesse:

3.17 O que pensa em relação aos inúmeros programas que circulam na rede municipal, em especial ao de Educação Integral, quais os dilemas e desafios enquanto direção de escola?

3.17 Aponte as maiores dificuldades enfrentadas por esta realidade com relação a espaço e tempo:

3.18 Com relação aos recursos financeiros mensais, qual o total recebido 2012?

3.19 Como os materiais para as oficinas chegam até a escola?

3.20 A participação no PME tem relação com a bolsa família?

3.21 Como está o IDEB da escola desde o início do PME, em 2012?

3.22 Quais as oficinas vão ter andamento neste ano de 2013?

3.23 Dê sugestões de uma Educação Integral efetiva:

3.24 Que outro assunto gostaria de comentar e que não foi levantado?

## **APÊNDICE D**

### **Roteiro da entrevista com os monitores do PME da escola Azul**

#### **1 Dados de identificação:**

Autorização para gravação

1.1 Nome:

1.2 Local e data de nascimento:

1.3 Endereço:

1.4 Telefone e e-mail:

#### **2 Experiência / formação / início no PME:**

2.1 Até que ano você estudou? Qual escola?

2.2 Na sua vida escolar você já participou de alguma oficina no contraturno escolar?

2.3 O que você achava desta oficina?

2.4 Gostaria de ter participado de alguma? Qual?

2.5 Como você foi escolhido para atuar no PME?

2.5 Há quanto tempo você atua no PME?

2.6 Participa em outras escolas do PME, em quantas e com quais oficinas?

2.7 Por que seu interesse em atuar no PME?

#### **3 Aspectos relacionados à organização do PME:**

3.1 O que você sabe sobre o PME? As informações a respeito do funcionamento do PME são claras?

3.2 Com é a organização do programa, em relação:

-ao tempo e aos horários:

-à infraestrutura dos espaços:

-às turmas:

-às atividades desenvolvidas:

3.3 As condições dadas aos monitores para que o PME aconteça, são suficientes? Por quê?

3.4 Você conhece quais são as orientações do PME para o aproveitamento dos espaços educativos e, também para o do espaço escolar?

3.5 Os caminhos metodológicos e de organização apontados são impostos pela escola ou compartilhado com os monitores e demais participantes?

3.6 Em que momento os monitores trocam experiências, discutem estratégias, compartilham erros e acertos? O tempo disponibilizado para este momento tem sido suficiente?

3.7 Como você vê a integração monitores x professores na escola? Existe?

3.8 Durante este pouco tempo de vivência como escola de tempo integral, quais os comentários que poderia tecer sobre a atuação:

-da direção da escola:

-da coordenação do PME na escola:

-dos professores efetivos da escola:

-dos funcionários da escola:

-dos alunos quanto à adaptação às mudanças, a participação, o compromisso e interesse:

3.9 Quais são as maiores dificuldades enfrentadas em relação ao tempo e ao espaço disponível para a realização das oficinas?

3.10 Qual a influência do espaço em sua oficina, visto que as oficinas curriculares exigem adequação de espaço físico existentes na escola?

3.11 Na sua opinião por que os alunos vêm fazer parte do PME

3.12 Qual sua opinião sobre escola integral.

#### **4 Atuação na escola:**

4.1 Como funciona a oficina em que você atua?

4.2 Quantos alunos frequentam? Eles são assíduos?

4.3 Quantas vezes por semana, em quais dias e horários?

4.4 Quais os objetivos desta oficina? Qual a importância dela na escola?

4.5 A escola proporcionou alguma formação, treinamento ou orientação antes do início da sua participação neste programa ?

4.6 Como você se organiza para desenvolver sua oficina? Você registra suas atividades?

4.7 Está sendo possível desenvolver o que planejou?

4.8 Como você faz avaliação da oficina em que atua?

4.9 As aulas aqui (na oficina) são diferentes das aulas ministradas na aula regular?  
Por quê?

4.10 Você poderia me dizer se tem alguma disciplina que possua interligação com o conteúdo que você trabalha em sua oficina?

4.11 Quando você começou a trabalhar no programa tinha ideia de como seria?

4.12 Você é remunerado para este trabalho? Como?

4.13 A escola formalizou o termo de adesão com o prestador de serviço? Como ?

4.14 Existe alguma forma de custeio de possíveis despesas do seu trabalho como locomoção, alimentação, etc? Quem as custeia?

4.15 Pretende seguir no PME próximo ano? Por quê?

4.16 Você considera o trabalho no PME voluntário?

4.17 Que outro assunto gostaria de comentar e que não foi mencionado?

## APÊNDICE E



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
COMITE DE ÉTICA EM PESQUISA DA ESEF/UFPEL



Pelotas, 22 de dezembro de 2011.

À Profa.  
Valdelaine Mendes

Prezada Senhora,

Vimos, através deste, informar a aprovação do projeto intitulado "Desafios da consolidação de políticas públicas – programa mais educação da concepção à prática" no Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF/UFPEL, com protocolo nº 043/2011.

Sendo o que se apresenta, reitero votos de apreço e consideração.

Cordialmente

A handwritten signature in cursive script, which appears to read "Suzete Chiviakowsky Clark".

Prof. Dra. Suzete Chiviakowsky Clark  
Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da  
ESEF-UFPEL

**APÊNDICE F**

Banner feito pela escola.



Oficina de Rádio.



Pequena sala do PME.



Oficina de Rádio.



Material enviado pelo MEC.

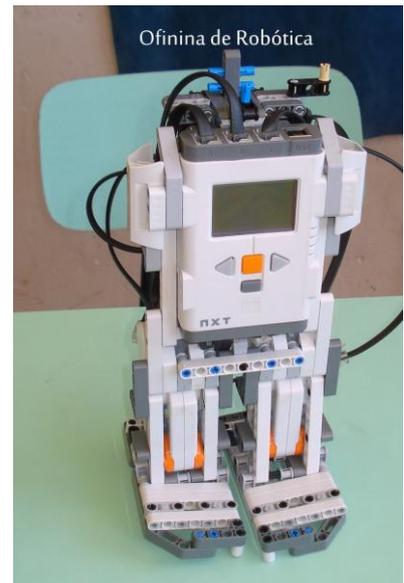
Banner feito pela escola, oficinas do PME.



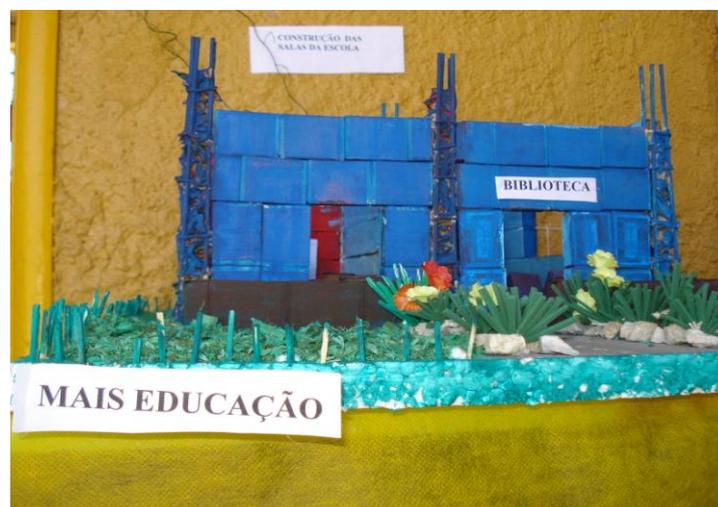
Oficina de vídeo.



Oficina de acompanhamento pedagógico de ciências.



Mostra do trabalhos realizados pelos alunos nas oficinas do PME.





Pequena sala dos instrumentos da banda fanfarra.

