

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DINAIRAN DANTAS SOUZA**

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL EM  
CÁCERES/MT: SUJEITOS, ESPAÇOS E TEMPOS**

**Cáceres-MT  
2015**

**DINAIRAN DANTAS SOUZA**

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL EM  
CÁCERES/MT: SUJEITOS, ESPAÇOS E TEMPOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Heloisa Salles Gentil.

**Cáceres-MT  
2015**

by Dinairan Dantas Souza, 2015.

Souza, Dinairan Dantas.

Programa Mais Educação em uma escola municipal em Cáceres/MT: sujeitos, espaços e tempos/Dinairan Dantas Souza. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015.

112 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

Orientadora: Heloisa Salles Gentil

1. Educação. 2. Política educacional. 3. Programa Mais Educação. I. Título.

CDU: 37.014(817.2)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

**DINAIRAN DANTAS SOUZA**

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL EM  
CÁCERES/MT: SUJEITOS, ESPAÇOS E TEMPOS.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Heloisa Salles Gentil  
(Orientadora – PPGEdU/UNEMAT)

---

Profa. Dra. Tânia Maria de Lima  
(Membro Externo – PPGE/UFMT)

---

Profa. Dra. Marilda de Oliveira Costa  
(Membro –PPGEdu/UNEMAT)

**APROVADA EM: 02/03/2015**

*Dedico esta pesquisa aos sujeitos da escola pesquisada, que  
colaboraram de forma imensurável;  
Aos companheiros do Grupo de Estudo do Programa Mais  
Educação;  
A todos que pelo tema se interessarem.*

*Agradeço:*

*Aos estudantes, pais e mães, monitores, professores, técnicos e gestoras da escola,  
sujeitos desta pesquisa.*

*Aos meus companheiros do curso de mestrado, amigos que a vida aproximou.*

*Aos professores, pelas tantas coisas que me ajudaram a aprender;*

*Aos membros desta banca, Professoras Dr<sup>as</sup>. Loriege Pessoa Bitencourt, Lúcia Helena,  
Marilda de O. Costa, Tânia Maria Beraldo, e especialmente à minha orientadora, Heloisa  
Salles Gentil, que me deram trabalho produtivo, reflexivo e dialógico.*

*À minha orientadora, de novo, que é “a chuva na varanda, molhando a roseira para  
desabrochar”, e à querida Judite Albuquerque, que é “dias de sol para fazer os seus planos  
das coisas mais lindas que se imaginar”.*

*À minha grande família, que é a maior riqueza e fonte de inspiração, pai, mãe,  
marido, filha, irmãos e irmãs, sobrinhos e sobrinhas.*

*Aos amigos de militância do MNMMR, CDHDMB, FOCAES, RECID e MST pelo  
exemplo de luta por um mundo mais justo, minha gratidão e admiração.*

*Ao Alessandro, meu marido, e à minha irmã Maria, por cuidarem da nossa pequena  
Audria Luiza, enquanto escrevia esta dissertação.*

*A Deus, pelo trabalho, pela força, pela esperança, pelo amor, pelas conquistas, pelas  
gentes que são presentes e companhia nessa vida.*

*O meu agradecimento e amor.*

## *Quando a Escola é de Vidro*

*Naquele tempo eu até que achava natural que as coisas fossem daquele jeito. Eu nem desconfiava que existissem lugares muito diferentes. Eu ia para a escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro. É, no vidro! Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não! O vidro dependia da classe em que a gente estudava. Se você estava no primeiro ano ganhava um vidro de um tamanho. Se você fosse do segundo ano seu vidro era um pouquinho maior. E assim, os vidros iam crescendo à medida que você ia passando de ano. Se não passasse de ano, era um horror. Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado, coubesse ou não coubesse.*

*Aliás, nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros. E pra falar a verdade, ninguém cabia direito. Uns eram muito gordos, outros eram muito grandes, uns eram pequenos e ficavam afundados no vidro, nem assim era confortável. Os muito altos de repente se esticavam e as tampas dos vidros saltavam longe, às vezes até batiam no professor. Ele ficava louco da vida e atarraxava a tampa com força, que era pra não sair mais. A gente não escutava direito o que os professores diziam, os professores não entendiam o que a gente falava. As meninas ganhavam uns vidros menores que os meninos. Ninguém queria saber se elas estavam crescendo depressa, se não cabiam nos vidros, se respiravam direito. A gente só podia respirar direito na hora do recreio ou na aula de Educação Física. Mas aí a gente já estava desesperado, de tanto ficar preso e começava a correr, a gritar, a bater uns nos outros. As meninas, coitadas, nem tiravam os vidros no recreio. E na aula de Educação Física elas ficavam atrapalhadas, não estavam acostumadas a ficarem livres, não tinham jeito nenhum para Educação Física.*

*Dizem, nem sei se é verdade, que muitas meninas usavam vidros até em casa. E alguns meninos também. Estes eram os mais tristes de todos. Nunca sabiam inventar brincadeiras, não davam risada à toa, uma tristeza! Se a gente reclamava? Alguns reclamavam. Então os grandes diziam que sempre tinha sido assim; ia ser assim o resto da vida. A minha professora dizia que ela sempre tinha usado vidro, até para dormir, por isso é que ela tinha boa postura. Uma vez um colega meu disse pra professora que existem lugares onde as escolas não usam vidro nenhum, e as crianças podem crescer à vontade. Então a professora respondeu que era mentira. Que isso era conversa de comunistas. Ou até coisa pior. Tinha menino que tinha até que sair da escola porque não havia jeito de se acomodar nos vidros. E tinha uns que mesmo quando saiam dos vidros ficavam do mesmo jeitinho, meio encolhidos, como se estivessem tão acostumados que estranhavam sair dos vidros.*

*Mas uma vez veio para a minha escola um menino, que parece que era favelado, carente, essas coisas que as pessoas dizem pra não dizer que era pobre. Aí não tinha vidro pra botar esse menino. Então os professores acharam que não fazia mal não, já que ele não pagava a escola mesmo. Então o Firuli, ele se chamava Firuli, começou a assistir às aulas sem estar dentro do vidro. Engraçado é que o Firuli desenhava melhor que qualquer um, o Firuli respondia perguntas mais depressa que os outros, o Firuli era muito mais engraçado.*

*Os professores não gostavam nada disso. Afinal, o Firuli podia ser um mau exemplo pra nós. Nós morríamos de inveja dele, que ficava no bem-bom, de perna esticada, quando*

*queria ele espreguiçava, e até meio que gozava a cara da gente que vivia preso. Então um dia um menino da minha classe falou que também não ia entrar no vidro. Dona Demência ficou furiosa, deu um coque nele e ele acabou tendo que se meter no vidro, como qualquer um. Mas no dia seguinte duas meninas resolveram que não iam entrar no vidro também: - Se Firuli pode por que é que nós não podemos? Mas dona Demência não era sopa. Deu um croque em cada uma, e lá se foram elas, cada uma pro seu vidro. Já no outro dia a coisa tinha engrossado. Já tinha oito meninos que não queriam saber de entrar nos vidros.*

*Dona Demência perdeu a paciência e mandou chamar seu Hermenegildo que era o diretor lá da escola. Hermenegildo chegou muito desconfiado: Aposto que essa rebelião foi fomentada pelo Firuli. É um perigo esse tipo de gente aqui na escola. Um perigo! A gente não sabia o que queria dizer fomentada, mas entendeu muito bem que ele estava falando mal do Firuli.*

*Seu Hermenegildo não conversou mais. Começou pegar os meninos um por um e enfiar á força dentro dos vidros. Mas nós estávamos loucos para sair também, e para cada um que ele conseguia enfiar dentro do vidro, já tinha dois fora. E todo mundo começou a correr do seu Hermenegildo, que era para ele não pegar a gente, e na correria começamos a derrubar os vidros. E quebramos um vidro, depois quebramos outro e outro mais e dona Demência já estava na janela gritando:- SOCORRO! VÂNDALOS! BÁRBAROS! (Pra ela bárbaro era xingação). Chamem os Bombeiros, o Exército da Salvação, a Polícia Feminina.*

*Os professores das outras classes mandaram cada um, um aluno para ver o que estava acontecendo. E quando os alunos voltaram e contaram a farra que estava na 6ª série todo mundo ficou assanhado e começou a sair dos vidros. Na pressa de sair começaram a esbarrar uns nos outros e os vidros começaram a cair e a quebrar. Foi um custo botar ordem na escola e o diretor achou melhor mandar todo mundo pra casa, que era pra pensar num castigo bem grande, pro dia seguinte. Então eles descobriram que a maior parte dos vidros estava quebrada e que ia ficar muito caro comprar aquela vidraria toda de novo. Então diante disso seu Hermenegildo pensou um bocadinho, e começou a contar pra todo mundo que em outros lugares tinha umas escolas que não usavam vidro nem nada, e que dava bem certo, as crianças gostavam muito mais. E que de agora em diante ia ser assim: nada de vidro, cada um podia se esticar um bocadinho, não precisava ficar duro nem nada, e que a escola agora ia se chamar Escola Experimental. Dona Demência, que apesar do nome não era louca nem nada, ainda disse timidamente:- Mas seu Hermenegildo, Escola Experimental não é bem isso. Seu Hermenegildo não se perturbou:- Não tem importância. A gente começa experimentando isso. Depois a gente experimenta outras coisas. E foi assim que na minha terra começaram a aparecer as Escolas Experimentais. Depois aconteceram muitas coisas, que um dia eu ainda vou contar.*

(Ruth Rocha)

## RESUMO

Essa pesquisa foi realizada com o objetivo de analisar a compreensão de sujeitos de uma escola municipal de Cáceres/MT sobre o *Programa Mais Educação*, um programa do governo federal que tem como objetivo a indução de uma política de Educação Integral e em Tempo Integral no país. A pesquisa aconteceu por meio de um estudo de caso, e foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados: questionário, observação, consulta documental e Rodas de Conversa com cinco grupos distintos de sujeitos (estudantes, pais, professores, monitores e gestores e técnicos da escola). Optamos pela metodologia qualitativa, numa perspectiva crítica, e utilizamos como aporte teórico os autores Antonio Gramsci, Paulo Freire, Moacir Gadotti, Jaqueline Moll. Ao final entrelaçamos informações advindas dos documentos que propõem o PME aos dados coletados às considerações de estudiosos que discutem Educação Integral. A análise dos dados indica algumas contradições entre as orientações do MEC e a implementação do PME na escola, com a falta de espaços e de infraestrutura básica da escola para atender aos estudantes e demais sujeitos envolvidos. Apesar das dificuldades na execução do PME e de não ter sido identificada uma concepção explícita do que seja a Educação Integral e em Tempo Integral entre esses sujeitos, eles compreendem que o Programa tem contribuído com relação à participação e outras habilidades dos estudantes, considerando estes aspectos como relevantes para o desenvolvimento.

**Palavras-Chave:** Educação, Política educacional, Programa Mais Educação.

## ABSTRACT

This research was carried out as in order to analyze the understanding of subjects of a municipal school in Cáceres / MT on the More Education Program, a federal government program that aims at inducing an Integral Education politic and the Full Time country. The research took place through a case study, and the following instruments for data collection were used: questionnaire, observation, document research and Conversacom Wheels five distinct groups of subjects (students, parents, teachers, instructors and managers and technicians from school). We chose qualitative methodology, a critical perspective and use authors theoretical contribution Antonio Gramsci, Paulo Freire, Moacir Gadotti, Jaqueline Moll. At the end entrelaçamos information resulting documents proposing the SMEs to data collected to considerations of scholars discussing Integral Education. Data analysis indicates some contradictions between the Ministry of Education guidelines and the implementation of SMEs in school, lack of space and basic school infrastructure to meet the students and other individuals involved. Despite the difficulties in the implementation of SMEs and an explicit design has not been identified of what the Integral Education and Full Time between the subjects, they understand that the Program has contributed in regard to participation and other skills of students, considering these aspects as relevant to development.

**Keywords:** Education, Educational Politic, More Education Program.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**CAICs** - Centro de Atenção Integral à Criança

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CEUs** - Centros Educacionais Unificados

**CDHDMB**- Centro de Direitos Humanos Dom Máximo Biennés

**CIEPs** - Centros Integrados de Educação Pública

**EMPAER** - Empresa Matogrossense de Pesquisa, Assistência e Extensão Rural

**FC** - Formação Continuada

**IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**IDH** - Índice de Desenvolvimento Humano

**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases

**MEC** - Ministério da Educação

**PDDE** - Programa Dinheiro Direto na Escola

**PDE** - Plano de Desenvolvimento da Educação

**PFC** - Projeto de Formação Continuada

**PIB** - Produto Interno Bruto

**PME** - Programa Mais Educação

**PPP** - Projeto Político Pedagógico

**RC** - Roda de Conversa

**SECAD** - Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

**SIMEC** - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação

**SMEC** - Secretária Municipal de Educação e Cultura

**UNEMAT** - Universidade do Estado do Mato Grosso

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções que constam no Banco da CAPES -----	16
Quadro 2 - Dissertações que trataram da implementação do Programa Mais Educação-----	17
Quadro 3 - Dissertações lidas-----	17
Quadro 4 - Formação dos grupos para as Rodas de Conversa -----	24
Quadro 5 - Atendimento da escola pesquisada em 2013-----	53
Quadro 6 - Oficinas e espaço onde são desenvolvidas -----	56

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>CAMINHO METODOLÓGICO</b> .....	16
1.1 Balanço de Produção .....	16
1.2 A Pesquisa em Educação e as Características desta Pesquisa .....	19
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL</b> .....	27
2.1 Conversando sobre Educação Integral .....	34
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>O LOCUS DA PESQUISA</b> .....	47
3.1 Localizando a Pesquisa: a Cidade de Cáceres .....	47
3.1.1 O Bairro .....	49
3.1.2 A Escola .....	51
3.1.3 Os Sujeitos Pesquisados .....	53
3.1.4 As Oficinas do PME da Escola Pesquisada em 2013 .....	56
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>ESPAÇOS, TEMPOS E SUJEITOS QUE VIVENCIAM A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO</b> .....	57
4.1 Os Espaços e o Tempo do Programa Mais Educação .....	57
4.2 A Escola e os Planejamentos do PME .....	78
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	96
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	99
<b>APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre Esclarecido</b> .....	102
<b>APÊNDICE II - Roteiro para Roda de Conversa</b> .....	106
<b>APÊNDICE III - Carta a quem se interessar</b> .....	109

## INTRODUÇÃO

*É como homens que os oprimidos têm que lutar e  
não como “coisas”.*  
(Paulo Freire)

Esta dissertação resulta da pesquisa sobre Educação Integral, Espaços e Tempos em uma Escola Municipal em Cáceres-MT, e Traz como aporte teórico autores que pensam a educação sob uma perspectiva diferente da que vem sendo oferecida pelo Estado, e apontam princípios que podem fundamentar uma educação transformadora.

Meu<sup>1</sup> envolvimento com o tema se deu em 2011, por alguns motivos que destacarei a seguir.

Nasci na década de oitenta e a vida sempre me deixou perto de movimentos e discussões sobre a democratização do país, apesar de não entender direito o que isso queria dizer. Fui educada entre o autoritarismo e a rebeldia, fiz parte de grupo de jovens da Igreja católica, mais tarde me envolvi com movimentos sociais, entre eles o Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua e o Movimento pela Educação Popular. Com a educação, um caso de amor nasceu, mas na escola muita coisa parecia possuir um jeito viciado de fazer educação, colocando os estudantes sempre dentro de um mesmo padrão, e que, às vezes, a escola mais parecia de vidro<sup>2</sup>.

Em 2011, o Programa Mais Educação (PME) do Governo Federal, que visa à educação integral e em tempo integral, alcançou a escola onde trabalho e fui designada para ser a Professora Comunitária. Foi um momento difícil, ninguém na escola sabia direito o que era o Programa e nem como iríamos executá-lo.

A escola, demasiadamente pequena, parecia querer crescer. O Programa, além de induzir a política de Educação Integral e em Tempo Integral, visa à diminuição das desigualdades educacionais e à valorização da diversidade cultural brasileira através da ampliação dos tempos, espaços e atividades educativas; achei que o Programa seria uma oportunidade para mudar a escola e a educação formal.

O Programa, ao induzir a política de Educação Integral e em Tempo Integral denominado Programa Mais Educação/PME, busca compreender o ser humano em suas múltiplas dimensões e como ser de direitos. A proposta do PME traz a complexidade de

---

<sup>1</sup> Os verbos na primeira pessoa do singular serão utilizados na Introdução e nas Considerações Finais, tendo em vista a forma pessoal de dizer, especialmente nestas partes do trabalho.

<sup>2</sup> Referência ao texto de Ruth Rocha “Quando a escola é de vidro”.

articular em redes outras políticas públicas, para contribuir com a sustentabilidade educativa e possibilitar que os diversos sujeitos e as instituições, envolvidos nesse processo, construam parcerias intersetoriais e intergovernamentais. Coloca-se como um desafio para uma escolarização em que a aprendizagem esteja conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens, pois representa uma mudança nas principais características que a escola possui hoje. Aparentemente, a proposta do PME possui uma dinâmica que agrega a participação dos sujeitos envolvidos nos processos educativos, o que favoreceria a promoção de diálogos entre os diferentes saberes e a ruptura no velho jeito de fazer educação, no qual há centralização do saber acadêmico ainda preso ao ensino bancário.

O *locus* desta pesquisa é uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de Cáceres, situada em um bairro periférico, bastante carente, inclusive, de políticas públicas e marcado por situações de vulnerabilidade social.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), uma entre as características que devem ter uma escola para receber o Programa Mais Educação, por exemplo, é estar entre os mais baixos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

De acordo com os dados do MEC, a escola pesquisada ficou abaixo da meta nos índices do IDEB. Em 2005: 3,2 quando a meta era 3,5; em 2007, 3,1 quando a meta era 3,6; em 2009, foi 4,2, superando a meta que foi de 3,9, em 2011, foi 4,1 quando a meta era 4,3; o que significa que a escola pesquisada se encaixava nos critérios para a implementação do PME.

Olhar para uma escola pequena, sem estrutura física, em um bairro carente e rodeado por vulnerabilidades sociais, nos fez chegar ao problema desta pesquisa e estabelecer os objetivos.

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), é uma construção de 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, 2009, grifo meu). O conhecimento escolar passa a ser produzido considerando outros contextos educativos, numa perspectiva de ampliar **tempos, espaços, saberes e atores** envolvidos.

Esse movimento quebra o paradigma da escola isolada de seu contexto social, o que estabelece relevância científica, indica uma situação interessante de ser estudada.

Como objetivo principal, para compreensão dos sujeitos envolvidos no PME, para compreendermos como a política educacional proposta pelo Governo Federal se materializa na comunidade escolar em foco e como esses sujeitos vivem os processos educativos propostos pelo Programa.

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos. No capítulo I, discorremos sobre o caminho metodológico da construção desta pesquisa, apresentamos o Balanço de Produção, que foi o levantamento inicial de teses e dissertações produzidas acerca do tema pesquisado; o tipo de pesquisa; a metodologia e as técnicas de coleta dos dados e como realizamos a análise dos dados coletados.

No capítulo II, tratamos da proposta de Educação Integral feita pelo Governo Federal, através do Programa Mais Educação, apontando os objetivos do Programa de Educação Integral. Utilizamos o livro *Referência para o Debate Nacional* e a Portaria Normativa Interministerial nº17/2007 do MEC; analisamos o PPP e o Plano de Formação Continuada da escola e, para fazer as reflexões e discussões, utilizamos como referencial teórico Paulo Freire, Antonio Gramsci, Gadotti e Moll que estão discutindo o tema.

No capítulo III, fazemos a descrição do município, do bairro e da escola, destacando os espaços físicos e aspectos socioeconômicos.

No capítulo IV, discorremos sobre os espaços utilizados pela escola pesquisada para o desenvolvimento das atividades do PME, explicitamos como acontece a distribuição do tempo para a nova jornada escolar de sete horas na escola e como os sujeitos vivenciam e planejam o PME.

O entrelaçamento dos dados obtidos em todas as dimensões desta pesquisa levou à construção do capítulo final, no qual discorremos sobre as constatações, a partir da compreensão dos sujeitos envolvidos, de como o PME vem sendo compreendido e executado na escola pesquisada.

# CAPÍTULO I

## CAMINHO METODOLÓGICO

A construção da pesquisa envolve sempre múltiplos aspectos que vão desde a problematização de uma situação e seguem, a partir de uma metodologia de pesquisa e referencial teórico, que, por sua vez, explicita os pressupostos que a fundamentam e a orientam.

Neste capítulo, abordamos o caminho metodológico que orientou esta pesquisa. Apresentamos o Balanço de Produção, levantamento inicial acerca de pesquisas já realizadas sobre a temática a ser pesquisada, as características da pesquisa: o tipo de pesquisa; a metodologia e as técnicas de coleta dos dados e como realizamos a análise dos dados coletados.

### 1.1 Balanço de Produção

Para melhor conhecermos o que se tem produzido de pesquisa sobre Educação Integral no Brasil, decidimos realizar um Balanço de Produção.

As produções analisadas foram dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, que fazem parte do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Consideramos a produção de 2008 a 2012, tendo em vista que a implantação do atual Programa, que induz a educação integral e em tempo integral pelo Ministério da Educação (MEC), começou no ano de 2008, mesmo reconhecendo que a Educação Integral neste país teve outras tentativas de implantação desde 1930.

A pesquisa foi realizada no banco de resumos de teses e dissertações da CAPES, utilizando a “busca por assunto” com a expressão exata dos descritores: **Educação Integral; Educação em Tempo Integral e Programa Mais Educação**, escolhendo os níveis de dissertação e teses, ano a ano.

Quadro 1- Produções que constam no Banco da CAPES

Ano/ total de trabalhos encontrados						
Descritor	2008	2009	2010	2011	2012	Total por descritor
Educação Integral	27	21	14	26	44	132
Educação em tempo Integral	02	04	03	10	10	29
Programa Mais Educação	00	02	01	06	16	25
Total por ano	29	27	18	42	70	186

Quadro: organizado pela autora a partir de dados disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Foram encontrados, entre dissertações e teses, 186 trabalhos, oriundos de diferentes universidades espalhadas pelo Brasil. A maior parte das pesquisas foi encontrada com o descritor Educação Integral. Percebemos que em 2008 não houve, no Banco da CAPES, nenhuma pesquisa com o descritor Programa Mais Educação e que, a partir de 2009, pesquisas foram sendo publicadas utilizando esse termo de modo crescente.

Prosseguindo com a leitura dos resumos para selecionarmos as pesquisas que trataram da implementação do PME, obtivemos o seguinte quadro:

Quadro 2- Dissertações que trataram da implementação do Programa Mais Educação

Descritor	2008	2009	2010	2011	2012	Total
Educação Integral	04	12	07	11	06	40
Educação em tempo Integral	00	02	01	04	05	12
Programa Mais Educação	00	02	01	04	12	19
Total	04	16	09	19	23	71

Quadro: organizado pela autora a partir de dados disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Totalizou-se o número de 71 trabalhos que tratavam diretamente de Educação Integral ou/e em Tempo Integral. Com a leitura dos resumos, verificamos que a grande maioria era da área da educação, que foi localizada a partir do descritor Educação Integral, totalizando 40 trabalhos. O descritor Programa Mais Educação foi o segundo, totalizando 19, e Educação em Tempo Integral, 12 trabalhos. Para selecionar os que se aproximavam mais das questões suscitadas na pesquisa que ora nos propomos a realizar, focamos cinco dissertações, as quais apresentavam discussão a respeito das questões da política educacional através do Programa Mais Educação.

Quadro 3- Dissertações lidas

Tipo	Instituição	Ano	Área	Título	Autores
DISSERTAÇÃO	UFRJ	2011	Educação	Programa Mais Educação/ Mais Escola: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias.	Sheila Cristina do Nascimento Matos
	UCB	2012	Educação	Programa Mais Educação: Mais do Mesmo? um estudo sobre a efetividade do programa na rede municipal de São Luis- MA.	Claudia Marcia de Oliveira Godoy
	UEB	2012	Educação	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA GESTÃO ESCOLAR: a dinâmica da tomada de decisão e a gestão participativa	Cristiane Gomes Ferreira
	UFRJ	2012	Educação	Programa Mais Educação – uma proposta de educação integral e suas orientações curriculares.	Marta Gonçalves Franco de Saboya
	UFRJ	2009	Educação	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: uma concepção de educação integral	Fernanda Picanço da Silva Zarour Pinheiro

Quadro: organizado pela autora a partir de dados disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Após analisarmos as dissertações que mais se aproximaram da questão da implementação do PME, concluímos o balanço de produção, destacando que as pesquisas

trouxeram, em suas discussões e abordagens, pontos comuns entre elas, que são: levantamento sobre outras experiências de implantação da educação integral e em tempo integral no Brasil; preocupação e apontamentos sobre a estrutura física das escolas que atendem em tempo integral.

Além desses pontos, o Balanço de Produção contribuiu para conhecermos pesquisas com outros enfoques e melhor situarmos a problematização desta pesquisa, além de ampliar o nosso olhar sobre questões que envolvem o Programa Mais Educação, como, por exemplo, a questão da estrutura física das escolas, aspecto apontado em todas as pesquisas, mas que parece não estar mudando.

Outra questão suscitada foi quanto à formação continuada dos educadores, professores, monitores, gestores e outros parceiros que passam a ser considerados no processo educativo, uma vez que o velho paradigma de educação escolar cede lugar a um novo, que vem surgindo e envolve outros sujeitos, além dos profissionais da educação. A formação continuada é de muita relevância nesse processo, pois pode ajudar na compreensão da concepção de educação integral que a escola deseja adotar, na integração das atividades no currículo, na reflexão e na ação das práticas de intervenção.

As pesquisas de Matos (2011), Godoy (2012) e Ferreira (2012) que focalizando a avaliação e a eficácia do PME na melhoria da qualidade de aprendizagem, consideram apenas o macrocampo denominado “acompanhamento pedagógico”, e as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, as mesmas utilizadas na Prova Brasil e no IDEB. O recorte utilizado pelos pesquisadores acabou não considerando a integralidade dos sujeitos, e focam apenas aspectos quantitativos, seguindo o mesmo viés das avaliações de rendimento. Se “o convite” é para concebermos uma educação que considera os múltiplos aspectos do ser humano, parece-nos não ser indicado avaliar o PME a partir dos índices do IDEB e da Prova Brasil.

Acreditamos que o Balanço de Produção nos possibilitou conhecer melhor o assunto que nos propomos a pesquisar, como também nos situar melhor na problematização para avançarmos no conhecimento sobre a implementação da educação integral, por meio do PME, pois é preciso, cada dia mais, nos aproximarmos dos debates e ações que envolvem o tema Educação Integral e em Tempo Integral.

## 1.2 A Pesquisa em Educação e as Características desta Pesquisa

A pesquisa em educação, ao longo dos anos, vem se reafirmando com princípios e características próprias a fim de melhor compreender os seres humanos e suas relações com o mundo e com a vida. Gatti (2007, p. 13) afirma que “A pesquisa educacional, tal como ela vem sendo realizada, compreende, assim, uma vasta diversidade de questões, de diferentes conotações, embora todas relacionadas complexamente ao desenvolvimento das pessoas e da sociedade”. A estudiosa afirma ainda que, toda vez que o ponto de partida e de chegada for o ato de educar, trata-se de uma pesquisa educacional. As pesquisas educacionais têm se assegurado, buscando a interação entre os fatos e os sujeitos, considerando as subjetividades para melhor compreender a dinâmica dos fenômenos investigados.

Pesquisar é base importante na qual a ciência se sustenta e se expande. Para Gatti (2007), o ato de pesquisar leva à elaboração de um conjunto estruturado de conhecimentos, explicando o que antes podia ser confuso ou mesmo caótico. Continuando, diz a autora (Idem, p, 10) “o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento vinculado a critérios de escolha e interpretações de dados, qualquer que seja a natureza destes dados.” O tratamento e a interpretação dos dados estão estreitamente ligados às correntes teóricas e às percepções do pesquisador, que também é sujeito da pesquisa, e por isso enfoca aspectos que, para ele, parecem relevantes. Como afirma Gatti (Ibidem), as pesquisas são resultados de olhares e de momentos históricos específicos que, somados a outros momentos históricos e olhares, formam o grande mosaico da vida.

Ao reconhecer a teoria como constituída pelo encontro entre teoria-prática, ação-reflexão, a pesquisa que estamos propondo se sustenta na teoria crítica.

Para Moroz (2006), o processo de elaboração do conhecimento científico é um procedimento que visa buscar respostas, e tem por objetivo elaborar explicações sobre a realidade, assim, as pesquisas partem da realidade social e voltam a ela, completando um ciclo de construção do conhecimento.

A pesquisa qualitativa, mais utilizada nas Ciências Humanas por seu caráter descritivo, trata sob diferentes ângulos, das situações mais simples às mais vultosas, considera diferentes aspectos da realidade estudada/pesquisada para compreender o que está sendo pesquisado. A pesquisa qualitativa tornou-se para nós a mais indicada, porque nos permite fazer esse movimento de pesquisar, compreendendo a interação dos vários aspectos que compõem este estudo.

Quando definimos a estruturação desta pesquisa, optamos por considerar o caráter ético e político da teoria e da intervenção mediante os sujeitos que produzem sua existência. Decidimos por uma sustentação teórica e filosófica que oriente o tratamento e organização dos dados coletados, buscando a compreensão de valores, das ações, das relações, dos espaços e tempos, dos conceitos, preferências, interesses e princípios dos sujeitos e do caso que se propõe a investigar, para assim tratarmos metodologicamente a organização da pesquisa. Optamos, então, pela abordagem qualitativa, pois os dados coletados são predominantemente descritivos.

O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção e, segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa educacional tem o ambiente natural como fonte direta para a coleta dos dados; os dados são descritos em forma de palavras e não de números, como nas pesquisas quantitativas; a pesquisa busca os processos vivenciados pelos sujeitos e como eles compreendem e significam os acontecimentos, atribuindo importância ao processo, mais do que ao resultado obtido.

Estudar a questão da implementação da educação integral tem por objetivo analisar a compreensão dos sujeitos envolvidos no PME. Desse modo, propomos realizar a pesquisa a partir da seguinte problematização: como os sujeitos em foco compreendem o Programa que induz a Educação Integral e em Tempo Integral?

Gostaríamos de justificar a diferença entre os objetivos e título da dissertação que constam no Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento, no apêndice I. Eles foram sendo modificados ao longo da pesquisa de acordo com o que fomos encontrando, com as informações oferecidas pelos sujeitos e os dados desta pesquisa. São apenas rearranjos, para torná-los mais explícitos e coerentes com o que foi realizado e não comprometem o teor do documento apresentado aos sujeitos.

Para analisar a compreensão dos sujeitos envolvidos no PME, em uma Escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal em Cáceres-MT, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Destacar os objetivos da política de Educação Integral do PME e verificar como eles se fazem na prática presente no PPP e na proposta de Formação Continuada da escola.
- Descrever a distribuição do tempo entre a jornada reduzida e a complementar.
- Identificar os espaços da escola e da comunidade utilizados para as atividades do PME, como acontecem os planejamentos e como as relações entre os sujeitos se desenvolvem.
- Identificar as oficinas desenvolvidas no PME.

- Evidenciar as contradições que se manifestam na implementação do Programa que induz a Educação Integral e em tempo Integral na escola em foco.

O fato de conhecermos o Programa de Educação Integral e em Tempo Integral e sua implementação, que ora permeia os desafios da educação, nos remete ao compromisso da pesquisa de ser útil para a intervenção na realidade que escolhemos estudar; mas, para além desse sentido, esta pesquisa se propõe, a partir da historicidade da educação integral/tempo integral, compreender os sentidos histórico, social e político e do potencial que uma educação nesses moldes pode ter na luta pela transformação da educação, cujo modelo até o momento se impõe sobre a classe trabalhadora.

Para compreendermos o processo histórico, buscamos trazer para a discussão outras tentativas de implantação da educação integral e em tempo integral no Brasil, a historicidade do tema, a materialização da política educativa e as concepções teóricas assumidas.

Optamos pela utilização do estudo de caso que, segundo Yin (2010, p. 24), “é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionadas”, partindo de situações concretas, que são fenômenos da realidade, relacionados à sociedade de modo que possa se voltar a ela.

Consideramos que o Estudo de Caso, entre os tipos de pesquisa qualitativa, é o que melhor se aplica à nossa proposta de pesquisa, pois se trata de um contexto rico em dados descritivos para interpretação do conjunto de aspectos e da possibilidade de cruzar informações sobre a implementação do PME em uma escola específica, com características peculiares.

O estudo de caso se justifica, segundo Yin (2010), quando um fenômeno é investigado empiricamente em profundidade, num contexto real em que os limites entre fenômeno e contexto são extremamente pertinentes ao estudo. O Estudo de Caso é reafirmado por Trivínos (2011, p.133) como “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente.” Assim, nos propomos a pesquisar vários aspectos que compõem o caso, como: espaços, tempos, conceito de educação integral, considerados pelos sujeitos envolvidos na implementação do PME, ou seja, trata-se de muitos aspectos analisados dentro de uma mesma realidade, cujo fenômeno e contexto englobam elementos importantes para a pesquisa.

Para escolher o *locus* da pesquisa, utilizamos alguns critérios: uma escola que atende crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, situada num bairro periférico e carente. A escola escolhida, cujo nome será mantido em sigilo, além de apresentar essas características, é

considerada de pequeno porte, com estrutura física precária, localizada distante do centro da cidade, em um bairro que possui uma grande fragilidade em espaços urbanos coletivos.

Foram adotados como procedimentos a observação, a consulta documental e a realização de Rodas de Conversa; foi também realizada a aplicação de um questionário para traçar o perfil dos sujeitos que participaram da pesquisa.

O questionário continha questões sobre os dados pessoais e profissionais, e duas questões abertas, uma sobre o PME e outra sobre a participação em comissões ou conselhos na escola.

A observação seguiu o seguinte roteiro: localização da escola, sua história, descrição física dos espaços que compõem a escola e os espaços da comunidade, possíveis de serem utilizados para as atividades do PME. As observações foram registradas em caderno de campo e posteriormente organizadas.

Para Lüdke e André (2012, p. 26),

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta de dados, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do observador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. (LÜDKE e ANDRÉ 2012, p. 26).

A observação foi o procedimento que nos possibilitou a aproximação com o caso pesquisado e fez emergir problematizações importantes, que guiaram toda a coleta de dados. A observação foi realizada na escola, nos espaços em que são desenvolvidas as atividades do PME e no bairro como um todo, a fim de conhecer e identificar os lugares utilizados para a realização das oficinas do PME.

A consulta documental foi utilizada para que pudéssemos compreender a proposta política do MEC e complementar as informações sobre o Programa e a escola pesquisada. Os documentos do MEC utilizados para consulta foram: a Portaria Interministerial de nº17/2007; o livro *Texto Referência para o Debate Nacional*, quanto à escola em estudo, consultamos o Projeto Político Pedagógico, por trazer as diretrizes e a identidade da escola e o Projeto de Formação Continuada, para verificarmos se questões relacionadas ao PME e à Educação Integral vêm sendo discutidas enquanto formação continuada.

Optamos por fazer as entrevistas na forma de Rodas de Conversa com os sujeitos, divididos em cinco grupos, porque acreditamos na construção coletiva do conhecimento e era intencional provocar o debate entre os sujeitos da pesquisa, no caso entre os grupos de sujeitos.

As Rodas de Conversa seguiram um roteiro semiestruturado, sobre a qual cada grupo de sujeitos discorreu sobre as questões relacionadas ao Programa Mais Educação conforme a pesquisadora ia propondo. As Rodas foram marcadas com antecedência com cada grupo.

As Rodas de Conversa se assemelham aos Círculos de Cultura, muito utilizados por Paulo Freire, mas enquanto os Círculos de Cultura têm uma continuidade, as Rodas de Conversa se diferenciam porque podem ser uma atividade pontual. É uma técnica que promove o diálogo entre os sujeitos sobre um determinado tema.

Como as Rodas de Conversa apresentam os mesmos princípios dos Círculos de Cultura de Freire (1994, p.155), destacamos a sua definição:

Os Círculos de Cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando. Em que se construíam novas hipóteses de leitura do mundo.

Padilha (1990, p. 1), seguidor de Freire e também adepto da metodologia dos Círculos de Cultura, ressalta que

Quando falamos de Círculos de Cultura, estamos logo de início incentivando a realização do encontro entre as pessoas ou grupos de pessoas que se dedicarão ao trabalho didático-pedagógico ou a outras vivências culturais e educacionais, visando a um processo de ensino e de aprendizagem, qualquer que seja o espaço onde isso aconteça.

A nossa intenção, ao utilizarmos as Rodas de Conversa para coletar os dados, foi a de promover o encontro entre os sujeitos da pesquisa em torno de questões do PME para que os sujeitos não só respondessem as perguntas, mas que, principalmente, conversassem, refletissem juntos e se vissem como um coletivo.

Roda de Conversa é uma forma de se trabalhar incentivando a participação e a reflexão. Para tal, buscamos construir condições para um diálogo entre os participantes através de uma postura de escuta e circulação da palavra bem como com o uso de técnicas de dinamização de grupo. É um tipo de metodologia participativa que pode ser utilizada em diversos contextos para promover uma cultura de reflexão. (AFONSO; ABADE, 2008, p. 19).

As conversas foram gravadas, e para a transcrição das falas dos sujeitos, utilizamos nomes fictícios, que foram escolhidos de forma aleatória, apenas para distinguir o sexo feminino ou masculino dos sujeitos.

A coleta dos dados ocorreu no período compreendido entre novembro de 2013 a abril de 2014. Os sujeitos foram escolhidos seguindo o critério de estarem participando das

atividades do PME há mais tempo, ou seja, os que tivessem mais tempo de vivência no Programa, visto que ele vem sendo implementado desde 2011 na escola *locus* desta pesquisa. Quanto aos monitores<sup>3</sup>, foram convidados a participar sem seguir este critério, tendo em vista que há mudanças constantes no exercício desta função.

No caso dos professores, convidamos os que se encontravam trabalhando na referida escola desde 2011, mas como só havia dois professores que atendiam a esse critério, estendemos o convite aos demais e, os que puderam participar, compareceram no dia marcado.

No total, vinte e três sujeitos participaram das Rodas de Conversa, divididos em cinco grupos:

Quadro 4 - Formação dos Grupos para as Rodas de Conversa

Quantidade de sujeitos	Grupo	Gênero dos sujeitos
06 Sujeitos	Estudantes	05 de sexo masculino e 01 do sexo feminino
03 Sujeitos	Pais	02 do sexo feminino e 01 do sexo masculino
05 Sujeitos	Monitores	04 do sexo feminino e 01 do sexo masculino
04 Sujeitos	Professores	03 do sexo feminino e 01 do sexo masculino
05 Sujeitos	Gestão/Técnicos	05 do sexo feminino

Quadro: Organizado pela autora.

No Capítulo III, discorremos de forma mais detalhada sobre os sujeitos desta pesquisa. A Roda de Conversa com gestores e técnicos, foi composta por uma Agente em Alimentação e uma Agente de Limpeza, a professora comunitária, que atuava como Coordenadora do PME, a Coordenadora Pedagógica, a Diretora e a Secretária da escola. A roda foi assim composta porque na escola, onde a pesquisa se realizou, só havia duas agentes e não havia guarda e, como um dos critérios para a realização das rodas era ter no mínimo três sujeitos e no máximo seis, resolvemos incluí-las na roda com o pessoal da gestão, para também saber do PME sob a ótica delas, mesmo reconhecendo que a composição desta roda poderia comprometer a espontaneidade de alguns participantes.

A Roda de Conversa com os pais foi uma das rodas com a qual tivemos mais dificuldades de realizar, marcamos três vezes até que se realizasse; ainda assim, ocorreu com um número mínimo de participantes. Outra Roda de Conversa que apresentou dificuldades para ser marcada foi com os professores, pois alguns possuíam mais de um vínculo de

<sup>3</sup> Monitores realizam atividades, oficinas, nos estabelecimentos de ensino. As atividades desenvolvidas por essas pessoas são consideradas de natureza voluntária, nos termos da Lei nº 9.608, 18 de fevereiro de 1988 e esses voluntários fazem jus ao ressarcimento das despesas com transporte e alimentação decorrentes da prestação do serviço.

trabalho, e o horário que uns podiam, outros não podiam, o que resultou na participação de apenas quatro professores.

A análise de entrevistas se apresenta como uma atividade de interpretação, que segundo Bardin,

Qualquer pessoa que faça entrevista conhece a riqueza desta fala, a sua singularidade individual, mas também a aparência por vezes tortuosa, contraditória, “com buracos”, com digressões incompreensíveis, negações incômodas, recuos, atalhos, saídas fugazes ou clarezas enganadoras. Discurso marcado pela multidimensionalidade das significações exprimidas, pela sobreposição de algumas palavras ou fins de frases. Uma entrevista é em muitos casos, polifônica. (BARDIN, 2011, p. 94).

Destacamos, nas falas, trechos para análise, partimos das impressões iniciais ao emprego de técnicas e procedimentos de análise que nos ajudaram na busca pela compreensão dos sentidos dos diálogos estabelecidos nas Rodas de Conversa.

Os dados coletados, que a princípio pareceram desordenados e complexos, depois de organizados e relacionados a teorias, começaram a falar da realidade objetiva e subjetiva, possibilitando-nos melhor compreensão de como o Programa que induz a Educação Integral vem sendo compreendido pelos sujeitos que vivenciam a implementação na escola. Começamos a compreender e a retomar a questão problema inicial.

O processo de organização para a análise dos dados teve início a partir da transcrição das Rodas de Conversa, através das quais buscava-se estabelecer relações com as observações e consultas aos documentos, movimento no qual foram se encontrando e permitindo compreender o caso pesquisado.

Alguns elementos podem emergir no processo de coleta de dados e precisam ser considerados na análise dos dados. Conforme Szymanski (2004, p.72), “A análise de dados implica a compreensão da maneira como o fenômeno se insere no contexto do qual faz parte. Este inclui interrupções, clima emocional, imprevistos e a introdução de novos elementos.” Dessa forma, buscamos considerar as interferências ocorridas como dados que compõem o contexto.

Os dados foram sistematizados, relacionando o todo com as partes em suas relações com o processo histórico.

Após iniciada a análise dos dados, percebemos a necessidade de trazer mais informações, o que também foi indicado na fase de qualificação desta pesquisa; a volta ao campo para obter mais dados sobre os sujeitos foi necessária, e nos possibilitou

aprofundamento da descrição, para realizarmos o movimento de teorizar sobre tais fatos e voltar a organizá-los, dialeticamente.

## CAPÍTULO II

### A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Neste capítulo, apresentamos a proposta de Educação Integral feita pelo Governo Federal, através do Programa Mais Educação, e destacamos os objetivos do Programa de Educação Integral. Utilizamos o livro *Referência para o Debate Nacional* e a Portaria Normativa Interministerial nº17/2007 do MEC; o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Formação Continuada (PFC) da escola, para nos ajudar a compreender a Educação Integral, subsidiando nossa discussão, tomamos como referencial teórico Freire, Gramsci, Gadotti, Moll, Schlesener, Teixeira e Nosella.

A educação, um dos assuntos de grande relevância para a sociedade, sempre inquietou muitos pensadores que influenciaram seus tempos. A Educação Integral é um assunto que vem sendo abordado desde a antiguidade. A Paidéia grega considerava a formação humana como um processo que precisava contemplar todos os aspectos que estão ligados à vida. Dizia-se que era preciso a formação do corpo e do espírito.

Da antiguidade até os dias atuais, muitos pensadores como Sócrates, Aristóteles, Rebelais, Montaigne, Pestalozzi consideraram que há múltiplos aspectos do ser humano para ser desenvolvidos e abordados pela educação.

No Brasil, a questão da Educação Integral foi inicialmente tratada por Anísio Teixeira (1900-1971) que, com a defesa da democratização da escola e o reconhecimento de sua importância para o desenvolvimento econômico do país, levantou vários problemas nela vivenciados e a necessidade de transformá-la. Em sua concepção, a educação estaria ligada ao homem em sua plenitude na vida e com o mundo em sua projeção de desenvolvimento. Conforme Teixeira (2000, p. 25),

Transforma-se a sociedade nos seus aspectos econômicos e sociais, graças ao desenvolvimento da ciência, e com ela se transforma a escola, instituição fundamental que lhe serve, ao mesmo tempo, de base para sua estabilidade, como de ponto de apoio para sua projeção.

Para Anísio Teixeira (Idem), as mudanças pelas quais o mundo passava, com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, anunciavam a necessidade de um modelo de educação, que sustentasse esse novo modelo de sociedade. Sempre deixando evidentes seus escritos e discursos, o autor preocupava-se com a formação do homem para o trabalho.

Com o avanço do capitalismo na sociedade brasileira, Anísio Teixeira traz, no bojo de sua discussão, o novo cenário de reestruturação nacional a partir da industrialização e, com

ele, a necessidade de mão de obra minimamente qualificada, acreditava que a educação escolar garantiria a construção de um homem que fosse capaz de “indagar e resolver por si os seus problemas” para viver em um mundo cujo futuro seria imprevisível e de verdades transitórias. Isso porque as rápidas mudanças que viriam a ocorrer com a industrialização e a tecnologia mudariam significativamente a forma de viver e de se relacionar de toda a sociedade.

Não se pode negar as contribuições de Teixeira (2000), que se posicionou contra a educação como processo exclusivo de formação de uma elite, que mantinha a grande maioria da população em estado de analfabetismo e ignorância. Deixou marcada, na sua trajetória como educador, político e administrador, sua luta por educação para todos.

Teixeira utilizou muitas vezes o termo Tempo Integral para falar da escola que envolvesse muito mais que o estudo das disciplinas do currículo. Reconheceu a necessidade de a educação trazer a vida para a escola. No entanto, pensava a educação escolar como lugar de formação para o trabalho, sem contudo mencionar o caráter político ou mesmo a divisão de classes, aspectos que Gramsci destacou como fundamentais, como evidenciaremos mais adiante.

Das tentativas de implantação da Educação Integral e/ou de Tempo Integral no Brasil, as mais conhecidas foram as Escolas Classe e as Escolas Parque, de Anísio Teixeira, na Bahia (anos 1950), os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, criados nos dois governos de Brizola, no Rio de Janeiro (década de 1980), os Centros de Atenção Integral à Criança - CAICs, em nível nacional (década de 1990), o Bairro-Escola, em Nova Iguaçu (2006), o Programa Escola Integrada, em Belo Horizonte (2006), o Projeto Centros Educacionais Unificados<sup>4</sup>(CEUs), em São Paulo, entre outras experiências que serviram de base para os estudos e a proposição do Programa que ora induz a uma Política de Educação Integral e de Tempo Integral no país.

Para Gadotti (2009),

As diversas experiências de têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno) quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis. (GADOTTI, 2009, p. 33).

Em 2007, o MEC lançou o Programa Mais Educação, que foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007, para fomentar a Educação Integral, que articula as ações do Plano

---

<sup>4</sup> Iniciado na década de 80, mas que ganhou reconhecimento em 2002, o que demonstra a importância do tema a não se apagar com o tempo e voltar a ser discutido.

de Desenvolvimento da Educação (PDE). A proposta se constitui a partir de ações intersetoriais e intergovernamentais, que devem articular políticas educacionais e de proteção social visando à superação das desigualdades e buscando a afirmação do direito às diferenças.

A adesão dos municípios ao PME acontece, conforme o Manual Operacional (2012), após ser disponibilizada uma lista de escolas pré-selecionadas pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC<sup>5</sup>). As Entidades Executoras (EEx), que são as Secretárias Estaduais e Municipais, confirmam a adesão ao Programa Mais Educação via ofício. O Programa exige que seja nomeado, no mínimo, um técnico da Secretaria Estadual, Distrital ou Municipal de Educação, com a responsabilidade de coordenar as atividades realizadas nas escolas participantes do Programa.

As escolas selecionadas, aderem ao PME ao inserir o Plano de Atendimento no SIMEC. O Plano de Atendimento é composto pelas oficinas que a escola se propõe a executar. As oficinas, por sua vez, devem ser escolhidas a partir dos macrocampos<sup>6</sup>, e o Plano precisa ser elaborado em consonância com o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar. As atividades nele explicitadas são desenvolvidas por voluntários, denominados monitores, que recebem ressarcimento por gastos com deslocamento para chegar à escola, cujo valor fixado por turma de atendimento é de oitenta reais para as escolas urbanas e cento e vinte reais para as escolas do campo, segundo o que orienta o Manual Operacional de Educação Integral (2012).

Conforme orientações do Manual Operacional (2012), o MEC transfere diretamente à unidade escolar recursos do PDDE/Educação Integral para implementação do Programa Mais Educação, para ressarcimento das despesas dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades; para aquisição dos kits pedagógicos necessários às atividades das oficinas; para aquisição de outros materiais de consumo e/ou contratação de serviços necessários ao desenvolvimento das atividades de Educação Integral e para aquisição de bens ou materiais, de acordo com os kits sugeridos, além de outros bens permanentes necessários ao desenvolvimento das atividades.

---

<sup>5</sup> SIMEC: Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle da Educação, é um portal operacional e de gestão do MEC que trata do orçamento e monitoramento *online* do governo federal na área da educação.

<sup>6</sup> Macrocampo: Termo utilizado para significar grande campo do conhecimento em que é desenvolvida as atividades com os estudantes.

A Educação Integral e em Tempo Integral, que vem sendo implantada no Brasil, de acordo com a legislação do país, traz indicativos da possibilidade de Educação Integral em legislações anteriores:

- **A Constituição Federal, no Artigo 205**, diz: “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.” (Grifo nosso)
- **O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990)**, conforme o Art. 53: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. (grifo nosso).
- **A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96 no Artigo 34)** diz: “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”. (Grifo nosso).

A Constituição Federal no Artigo 205 e o Estatuto da Criança e do Adolescente no Artigo 53 trazem o mesmo texto: “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Cabe dar atenção aos conceitos de “cidadania”, que cidadania se deseja construir, e de “pleno desenvolvimento da pessoa,” que estão sendo utilizados pelo Estado brasileiro, discussões que não serão aprofundadas neste trabalho dado o tempo e o espaço disponível.

A LDB, por sua vez, trata da progressão do tempo na escola, sem contudo oferecer maiores especificações sobre que tipo de educação será desenvolvida. Nesta perspectiva, é preciso diferenciar a educação em tempo integral da Educação Integral, uma vez que a ampliação do tempo não quer dizer necessariamente que a educação será integral.

O que se observa nas discussões de vários autores, especialmente os clássicos da pedagogia, é que, quando se fala em educação integral, fala-se de uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que hoje predominam na educação, por exemplo, as que enfatizam apenas o homem cognitivo ou o homem afetivo. A inteligibilidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda “integral” trabalharia com todos esses aspectos de modo integrado- ou seja- a educação visaria a formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional. (GUARÁ apud GATTI 2006, p. 16).

De fato, para o desenvolvimento da Educação Integral, o acréscimo do tempo se faz uma estratégia necessária, visto que há muitos aspectos do ser humano a serem considerados, o que não caberia num tempo curto de escolarização, de quatro horas diárias, por exemplo.

Embora a indução da política de Educação Integral e em Tempo Integral apresente aspectos interessantes, algumas questões emergem como necessárias de serem discutidas, uma delas é sobre as concepções de Educação Integral. Pois, são questões como estas que definem a intencionalidade política a que se propõe o Programa, além de conduzir os passos metodológicos para fortalecer o processo de mudanças que a escola deve passar, que é para além dos tempos e espaços.

É preciso um pensar reflexivo e crítico sobre a realidade para o rompimento com a cultura da educação a que Paulo Freire chamou de ‘bancária’ e construir jeitos de educar a partir da vida e dos desafios que os sujeitos reconhecem e são capazes de interferir.

A educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador o depositante.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da práxis, os homens não podem ser. (FREIRE, 2006, p.66).

Freire chama a atenção para situações que há décadas têm se manifestado no fazer educação, como uma sociedade que se diz democrática, mas que se acomodou em perpetrar uma educação baseada no fazer comunicados.

A Portaria interministerial nº 17/2007 foi assinada pelos Ministros da Educação, Desenvolvimento Social e Combate a Fome, do Esporte e da Cultura para instituir o Programa Mais Educação com o objetivo de induzir a Educação Integral nas escolas públicas brasileiras, no atendimento às crianças e adolescentes. O fato de ser uma portaria intersetorial indica que a proposição de Educação Integral ultrapassa os limites da escola, exigindo envolvimento social.

A mesma Portaria prevê o aumento da jornada escolar, como se vê no trecho: “... determina a progressiva ampliação do período de permanência na escola” e menciona a proteção integral e o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Afirma ainda que a educação proposta

[...] 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. (BRASIL, 2007, p. 1, grifo nosso).

Percebe-se a vinculação direta à proteção integral, proporcionando uma articulação entre as políticas de assistência social e as políticas educacionais.

Entre os aspectos humanos a serem desenvolvidos pela Educação Integral, foi mencionado o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social. O documento trata esses aspectos de forma geral, não se detendo em maiores explicações de perspectivas que orientem o trabalho pedagógico.

O livro *Texto Referência para o Debate Nacional* (BRASIL, 2009), cita questões filosóficas de concepções de Educação Integral em outras experiências no cenário brasileiro, conforme segue:

Essas experiências e concepções permitem afirmar que a Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam. Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas. (BRASIL, 2009, p.16).

A Educação Integral e em Tempo Integral, proposta pelo Ministério da Educação e Cultura, admite que há diferentes concepções de Educação Integral e utiliza referenciais teóricos que nos levam a acreditar, pelos contornos assumidos e sugeridos que a proposta se pauta em uma perspectiva humanística. Indica, até certo ponto, uma educação política, que se volte para as questões de participação pública, mas que, por outro lado, parece não deixar claro uma única concepção de Educação Integral:

Nesse sentido, pode-se afirmar que a Educação Integral é fruto de debates entre poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil, de forma a assegurar o compromisso coletivo com a construção de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia. Esses debates representam a valorização da pluralidade de saberes e a criação de momentos privilegiados em que se possa compreender a importância das distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo. Desse modo, retoma-se questões cadentes como a da necessidade de re-significação da relação com a natureza, na perspectiva da sustentabilidade ambiental, na pauta da construção de um projeto de sociedade democrática em relação ao acesso, usufruto, produção e difusão de saberes, espaços, bens culturais e recursos em geral, numa interação em rede

com diferentes espaços sociais na cidade. A construção da oferta de Educação Integral, tal como afirma Torres (2006), está implicada na participação social para orientar, influenciar e decidir sobre os assuntos públicos. (BRASIL, 2009, p. 27, grifo nosso).

A estruturação dessa política ainda está em construção, e como o Estado é espaço de disputa política, mesmo que ela tenha sido implantada por um governo com característica popular e que, em alguns momentos, adota uma perspectiva socialista, essas relações não anulam riscos de influência de concepções filosóficas mais próximas a concepções assumidas pelos integralistas ou liberais, conforme as disputas entre as classes sociais. A educação é um campo de disputa, de correlação de forças e, neste campo, a partir da década de 1990, está ainda mais visível no setor privado, que, ao lançar o seu projeto neoliberal<sup>7</sup> em busca de hegemonia, tentando de todo modo interferir tanto no tipo de educação, quanto na forma de sua oferta.

Essa questão – a definição do que é educação integral - constitui elemento para debate permanente e não tão somente no período de implementação do Programa.

Moll (2012) destaca os objetivos do PME contidos no artigo 3º do Decreto Presidencial nº 7.083 de janeiro de 2010:

- I- Formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II- Promover diálogo entre os conteúdos escolares e saberes locais;
- III- Favorecer a convivência entre professores, e alunos e suas comunidades;
- IV- Disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de;
- V- Convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político pedagógico de Educação Integral. (MOLL, 2012, p. 135).

Esses objetivos nos ajudam a compreender como as políticas de educação vêm sendo formuladas para convergir na proteção a crianças e adolescentes e promover a Educação Integral baseada na relação entre os diferentes saberes e sujeitos.

O livro *Texto Referência para o Debate Nacional* traz aspectos do Programa de Educação Integral e de Tempo Integral que contribuem para compreender melhor a própria Portaria nº 17/2007. Além de auxiliar o diálogo sobre a Educação Integral no contexto brasileiro contemporâneo, descrevendo algumas experiências já vivenciadas e que embasam a

---

<sup>7</sup> Pablo Gentili diz que o neoliberalismo é “um complexo processo de construção hegemônica que se implementa tanto por reformas econômicas, políticas, jurídicas como por estratégias culturais que visam legitimar as reformas propostas. O neoliberalismo tem dado ênfase à dimensão cultural da hegemonia, pois compreende que essa dimensão é um espaço de construção política. Com sua retórica, tem trabalhado em função da reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, a construção de um novo senso comum tendo por base princípios neoliberais.” (1996 apud GENTIL e COSTA, 2011).

atual política do PME, traz os marcos legais que sustentam a política e trata de fatores relevantes como: saberes e novos espaços educativos; currículo e aprendizagem; relação escola e comunidade; tempos e espaços; intersectorialidade da política; formação de educadores e papel das redes socioeducativas, o que ajuda a compreender e discutir esta política. Embora todos os aspectos sejam de grande relevância, não nos debruçaremos sobre todos eles, dado o espaço/tempo desta pesquisa e os objetivos definidos.

## **2.1 Conversando sobre Educação Integral**

O que hoje chamamos de Educação Integral teve outros nomes ao longo da história. Em épocas e lugares diferentes alguns autores discorreram sobre a concepção de educação completa como: François Rebelais (1494- 1553), Michel de Montaigne (1533- 1592), Pestalozzi (1746-1827), Edgar Faure (1908-1988) entre outros. Todos esses pensadores foram contribuindo, ao longo do tempo, para a constituição do que chamamos de Educação Integral, trazendo elementos que deveriam ser preocupação para o desenvolvimento integral do ser humano.

Escolhemos para referenciar teoricamente a nossa pesquisa, Paulo Freire (1921-1996) e Antonio Gramsci (1891-1937), pelas importantes contribuições para a educação política e popular e pela coerência com a abordagem teórica que orienta esta pesquisa.

O Programa de Educação Integral e de Tempo Integral, assumido pelo Governo Federal através do Programa Mais Educação, que está sendo implementado em todo país, parece reconhecer e trazer à discussão uma multiplicidade de aspectos, inclusive o de que os desafios educacionais não estão só na escola. Segundo o que afirma Henz (2012, p. 82),

Muitas dimensões e aspectos da humanização escapam ao domínio da ciência e da técnica, desafiando-nos a descobrirem outros caminhos para desvendarem e significarem a si mesmos e à realidade circundante, seja ela natural, cultural, afetivo-emocional, social, econômica, política, científica ou poética.

Fruto dessa compreensão, o Programa de Educação Integral e de Tempo Integral esboça uma complexa dinâmica entre educação, comunidade, saberes, territórios/espaços, sujeitos, práticas educativas e a vida.

O movimento de educação popular é uma das experiências que pode servir de referência à implementação do PME, segundo Gadotti (2009, p. 58),

A maior ambição da Escola Cidadã<sup>8</sup> é contribuir na criação das condições para o surgimento de uma nova cidadania, como espaço de organização da sociedade, para a defesa de direitos conquistados e a conquista de novos direitos.

A menção de Gadotti à Escola Cidadã não se faz por acaso, mas porque a educação popular tem novamente se espalhado pelo Brasil e se relaciona ao PME na proposta de uma escola cujo compromisso seja de construção de uma sociedade politizada, coerente com a produção do saber e da vida, como é também anunciado nos documentos do Programa.

Gramsci (1982) também nos ajuda a pensar um outro tipo de educação quando sugere outro modelo de educação e faz crítica à escola tradicional já em 1920, ou melhor, segundo ele, às sobras da escola tradicional, a qual atendia aos filhos da classe trabalhadora. Afirma que a educação estava centrada numa postura autoritária e que faltava sentido às suas atividades, por chegar aos estudantes de forma irracional e subjetivista, negando aos estudantes a cientificidade do conhecimento. Além disso, demonstra que a educação estava voltada para disseminar a admiração à classe dominante.

Para o proletariado é necessário uma escola desinteressada. Uma escola que dê à criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento geral do caráter. Uma escola humanista, em suma, assim como a entendiam os antigos e mais próximos homens do renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue sua vontade, sua inteligência sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade. (GRAMSCI apud NOSELLA, 1992, p. 20).

Gramsci, ao criticar a escola tradicional, sugere outro tipo de escola a qual ele chamou de “Escola Unitária”, que teria como princípio ser uma escola desinteressada, livre dos interesses da burguesia em formar mão de obra em grande escala, para atuar nas fábricas, uma escola que já dizia aos jovens estudantes o que tem que fazer para ser. Segundo Gramsci, a escola tradicional hipotecava a vida do trabalhador ao dar-lhe escola para que a escola lhe desse mão de obra capacitada para atuar no mercado de trabalho. Assim, defendia a escola desvinculada dos interesses burgueses, que considerava mesquinhos e oportunistas, e a acusava de furto a liberdade e o amor pelo conhecimento.

Para Gramsci (1982), era necessário um modelo de escola que fosse para além das necessidades de formar mão de obra, que contemplasse as dimensões humanas do ser, que cativasse o amor pelo conhecimento e atuasse de forma que a dimensão cultural da política

---

<sup>8</sup> Movimento que oferece consultoria, assessoria, a Escola Cidadã teve a sua origem no movimento de educação popular e comunitária da década de 1980, que lutava por uma educação para a cidadania plena.

fosse emancipatória e contribuísse para uma nova ordem social e política, cujos sujeitos se formassem intelectuais, políticos e filósofos, capazes de questionar a realidade social e o sentido da vida.

Gramsci traz à discussão a forma utilitarista da escola, na qual o mercado de trabalho gozava o *status quo* de protagonista e os homens e mulheres eram os objetos. Embora essas considerações tenham sido feitas no início do século XX, na consolidação da Revolução Industrial, também são atuais. Ainda hoje, é muito corriqueiro ouvir pais que educam e cobram os filhos para “ser alguém na vida”, como se já não o fossem; para “passar no vestibular”, em detrimento do aprender para descobrir o mundo e a si mesmos; para escolher uma “profissão que dê dinheiro e *status* social” e não de acordo com suas tendências, gostos e comprometimento com sua gente.

Schlesener (2009), ao estudar Gramsci, observa a crítica que o mesmo faz ao conceito de educação para a sociedade capitalista:

O conceito de educação funda-se na noção ampliada de política e é entendida, na sociedade capitalista, como um processo pelo qual o indivíduo adapta-se às necessidades e exigências do modo de produção e é formado para desempenhar funções na hierarquia que separa dirigentes de dirigidos; já no âmbito da organização política dos trabalhadores e na formulação de um novo Estado a educação teria que assegurar o desenvolvimento integral da personalidade individual a partir do processo de novas relações de formação coletiva. (SCHLESENER, 2009, p. 77, grifo nosso).

A educação, para a sociedade capitalista, está pautada na adaptação dos sujeitos aos modos de produção, já para o modelo que Gramsci defende, a educação tinha potencial de organizar politicamente os sujeitos e transformar as relações coletivas para uma nova sociedade. Podemos afirmar que nessa, perspectiva, a proposta de Gramsci e a do PME se encontram, visto constar no documento do MEC que diz: “Tal projeto deve está comprometido com a transformação da sociedade e com a formação de cidadãos e encontra, no diálogo, uma ferramenta eficaz.” (BRASIL 2009, p. 31). Diante da realidade, esse parece um ponto de vista ideal, porém distante do que temos hoje, no que tange à educação, e por isso mesmo, ressaltamos a importância da utopia para nos conduzir adiante.

A Escola Unitária, defendida por Gramsci teria as seguintes características (1982, p. 63),

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, "humanismo", em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na

iniciativa. A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa colaboração produtiva imediata.

Uma escola, portanto, não distanciada da produção, mas comprometida com desenvolvimento humano, artístico, cultural, intelectual, social, político, capaz de promover autonomia e compreensão para assim atuar de forma consciente no mundo, de tal forma que a atuação e inserção no mundo fossem tanto intelectual como manual.

A concepção de Educação Integral pensada por Gramsci ajuda a conjecturar a organização da educação escolar e, diante dessa perspectiva, nas Rodas de Conversa, buscamos conhecer a concepção de Educação Integral e de como ocorrem os planejamentos para o PME, como os sujeitos se envolvem e como se percebem na dinâmica de uma escola que vivencia a implementação deste Programa. Assim, perguntamos aos gestores, à professora coordenadora do PME, aos agentes, aos monitores e aos professores: Qual concepção de Educação Integral a escola utiliza para a implementação do Programa Mais Educação?

Na Roda de Conversa com os monitores do Programa, nenhum dos cinco monitores falou sobre a concepção de educação, ainda que perguntados sobre o tema. Aparentemente, desconhecem uma concepção de Educação Integral utilizada pela escola, no PME. Assim, na conversa gerada a partir da pergunta, discorreram sobre a falta de coletividade, palavra utilizada várias vezes, para indicar a falta de colaboração entre eles e os demais sujeitos que compõem a escola, no trato com o Programa Mais Educação, conforme relatos:

A minha ótica, o Programa precisa muito, muito, muito mesmo de um espaço específico para o Programa, porque a escola não dá prioridade pro Programa, deixar isso bem claro. Parece que o Programa é uma coisa assim, que falam assim “tem isso”, mas a escola ainda não recebeu o Programa Mais Educação como o Programa Mais Educação inserido na escola. (Túlio, monitor do PME, grifo nosso).

No relato, o monitor fala da necessidade de espaço que seja específico para as atividades, mesmo sem que a questão tenha sido essa, e reclama da falta de receptividade da escola para com o Programa. A questão do espaço é um aspecto que já havia sido salientado em todas as dissertações que apresentamos no Balanço de Produção, no Capítulo I desta dissertação. O diálogo enveredou por esse assunto. Outra monitora completa:

Só pra contribuir, justamente eu também concordo que a escola tem muita resistência sobre o Programa, então assim quando se trata de educação é...vai funcionar a partir do coletivo , né? Então se, tudo bem que a gente tem problema com a estrutura, isso é visível, mas se a gestão, até mesmo os professores, acha, que agora que eles estão começando a entender a importância do Programa, né? Até mesmo para os alunos, se houvesse essa

coletividade, essa parceria o Programa, ele podia dar um passo pra frente, mas, assim o que mais atrapalha é a questão que não tem essa parceria, eles têm muita resistência, eles não aceitam, né? Eles pensam que o Programa veio pra atrapalhar e não para somar. Então, a partir do momento que eles mudarem essa concepção, aí penso que o Programa vai dar um passo pra frente. (Vilma, monitora do PME, grifo nosso).

Pela repetição que aparecem nas falas dos monitores, há indícios de que a escola apresenta resistência ao Programa; eles reclamam da falta de coletividade e parceria, acreditam que a gestão e os professores pensam que o Programa veio para atrapalhar, apesar de o coletivo da escola ser responsável por sua implementação. Considerando que a escola é formada por um grande grupo de sujeitos: estudantes, professores, pais, agentes de alimentação e limpeza, secretária, coordenadores, direção, monitores do PME e comunidade, a monitora fala da fragmentação entre Escola/Programa e concebe o problema da falta do coletivo e da parceria como sendo tão sério a ponto de minimizar o problema da falta de infraestrutura como impedimento para alavancar o Programa na escola.

Uma das propostas do PME é a superação da fragmentação do conhecimento vivenciada na escola.

Romper a dicotomia, entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares, exige a elaboração de um projeto político-pedagógico aberto à participação e à gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral de crianças, de adolescentes e de jovens – do contrário, pode-se estar apenas capturando o seu tempo livre, com a pretensão de que, na escola, ficarão melhor cuidados ou de que aprenderão mais, permanecendo por mais tempo na escola, ou seja, oferecendo-lhes “mais do mesmo” – o que as experiências nessa direção têm demonstrado não melhorar o processo de aprendizagem. (BRASIL, 2009, p. 32).

Segundo estas orientações do MEC, que reconhece a dicotomia vivida pela escola, recomenda-se que o PPP seja aberto à participação. A participação é um processo salutar e um exercício da democracia que exige conhecimento do que está se planejando e para que se planeja. O conhecimento das ações de intervenção para com as demandas diagnosticadas na escola e na comunidade onde a escola está inserida faz do Projeto Político Pedagógico (PPP) e da Formação Continuada (FC) estratégias e espaços com potencial de promover estudos, reflexões, ações e propostas de como os sujeitos envolvidos irão participar.

Segundo os documentos do MEC /SECAD<sup>9</sup>, “A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação”. (BRASIL, 2009, p. 32, grifo nosso).

<sup>9</sup> Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Nesse sentido, nos propusemos a analisar como o PME foi inserido no Projeto Político Pedagógico (PPP) e se está ou esteve presente na formação continuada realizada na escola pesquisada.

O PPP é um documento da escola que precisa ser construído em um espaço de encontros, debates, responsabilidades assumidas e compartilhadas e de liberdade, e que deve definir os rumos, a partir de planejamentos, de modo que contemple as necessidades sociais. O PPP é resultado do ganho da autonomia da escola e permite que sua identidade seja conhecida e respeitada, a partir do seu planejamento.

A Formação Continuada (FC) é uma ação que se dá a partir do reconhecimento de que a formação acontece como processo e não apenas em um dado momento da vida de professores e demais educadores. Segundo orientações dos órgãos gestores do município, a FC deve estar contida no PPP das unidades escolares para buscar atender as demandas destas em relação a melhorias da educação. Para Moll (2012, p. 142), “A formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação é tema estruturante para consolidação da agenda da Educação Integral.”

A escolha desses documentos para análise se deu porque o PPP deve conter os planejamentos e articulações que a escola propõe para todas as ações previstas, além de que ele é citado nos documentos que orientam a implementação do PME, conforme visto acima. Já o Projeto de Formação Continuada foi escolhido para verificarmos se a Educação Integral vem sendo abordado na formação continuada. Ressaltamos que tanto a questão da formação quanto o planejamento do PPP são indicados pelo MEC às escolas que vivenciam a implementação do PME, por se tratar de um Programa que rompe com algumas situações vivenciadas historicamente pela educação brasileira.

O Projeto Político Pedagógico das escolas da rede municipal de Cáceres é reelaborado/atualizado a cada dois anos, pelo coletivo de cada escola sob orientação da Secretaria Municipal de Educação. Na escola pesquisada, o PPP teve modificações em 2011 e, portanto, deveria ter sido reelaborado em 2013, o que só ocorreu no início do ano letivo de 2014. Assim, consideramos o PPP de 2011-2012, que, segundo informações da diretora da escola, foi o que vigorou em 2013, ano de realização da pesquisa.

Na leitura desse documento não identificamos nenhuma referência à Educação Integral e em Tempo Integral e nem ao Programa Mais Educação, o que, além de contrariar as orientações do MEC, desperta a atenção, pois remete ao fato de que o trabalho e a compreensão do PME parecem ser da responsabilidade dos sujeitos que estão diretamente ligados às atividades, como os monitores, o professor comunitário/coordenador do PME e os

estudantes, quando deveria agregar os demais sujeitos para a efetivação das atividades na escola.

Na escola pesquisada, consideramos o Projeto de Formação Continuada (PFC) de 2013 para verificar os assuntos discutidos na formação dos agentes que estão ligados à escola de Educação Integral e de Tempo Integral, e também se havia ou não menção ao PME, ao termo Educação Integral ou mesmo à escola de tempo integral.

Quando perguntamos qual o conceito de Educação Integral que a escola trabalha, na Roda de Conversa com os professores, eles também pareceram não entender a pergunta, tanto que foi preciso repetir e depois reformulá-la. Um professor brincou, quando argumentou:

Olha, conhecer nós conhecemos, mas não quero falar para não comprometer, entendeu? (Professor Marcos).

Seguiram-se risos e outra professora disse:

Eu acho assim, porque assim...todo ano são escolhidas novas oficinas, acho que o objetivo da oficina fica claro, né? Pra gente, lá quando a gente vai fazer essa escolha. E, assim essa questão do tempo integral, a experiência que tenho de outras escolas é diferente, né? Então o aluno, ele vem, ele teria que ficar aqui. Teria que ter estrutura pra esse aluno ficar o dia inteiro, ter banheiros adequados, ter... almoçar aqui, né? Ter toda essa questão do próprio pessoal que é ... iria contribuir na questão do lanche, do almoço, então, isso aqui não tem. (Lúcia, professora, grifo nosso).

A partir desse relato, se demonstra que o PME é percebido pela demanda do Tempo Integral e todas as condições que esse tipo de proposta exige: banheiros, alimentação, pessoal, entre outras. A questão do desenvolvimento integral dos sujeitos não foi abordada.

A professora deixa transparecer que para a escolha das oficinas há a participação do grupo da escola ao falar que “no momento da escolha das oficinas os objetivos ficam claros”, mas pareceu não se lembrar, no momento da Roda de Conversa, que objetivos eram esses. Por fim, mencionou falta de estrutura física da escola como o grande problema que compromete a implementação do PME.

Outro professor afirma:

Todo mundo tem que ficar ciente do que está sendo desenvolvido e principalmente o aluno, que tá participando, às vezes, nem o aluno está muito ciente do que ele está fazendo, então têm que ser bem claro, tem que ser bem medida, essas oficinas. Mas, eu acho assim, que nós sabemos, claro evidentemente, que o objetivo é educar, o objetivo é melhorar nossa comunidade, o objetivo principal é isso, né? Mas teria que especificar melhor, como se fosse os objetivos específicos de cada curso. E importante também os pais ter esse conhecimento, os pais dos alunos que frequentam o Mais Educação, né? Ele tem que saber o que seu filho está fazendo aqui

nesse outro período, né? Seria interessante fazer uma reunião com eles e colocar: “olha, o seu filho tá fazendo isso”, eu não sei se foi feito já, mas quem pode responder melhor é a coordenadora do Programa. (Marcos professor, grifo nosso).

O professor, em seu relato “cobra” para saber mais sobre o que vem acontecendo, apesar de afirmar que o objetivo principal é a melhoria da educação, mas na opinião dele, nem os alunos estão muito cientes do que estão fazendo. Disse ainda que é importante que os pais também conheçam os objetivos do Programa, o que confirma a falta de proximidade dos sujeitos com o PME, relatado pela monitora Vilma.

Quando a mesma pergunta “Qual o conceito de Educação Integral que a escola trabalha?” foi feita na Roda de Conversa com o grupo composto por agentes, professora comunitária, coordenadora pedagógica e a diretora, obtivemos o seguinte depoimento:

Eu vejo que os nossos alunos hoje, falando aqui da nossa prática, da nossa realidade, eles ainda não estão preparados pra essa, essa... essa Educação Integral, os nossos alunos que estudam na parte matutino, na parte vespertino eles não aguentam mais estudar. Já estão cansados, exaustos. Aí é que tá, essa concepção de Educação Integral ela tem que ser elaborada pra tá trabalhando essa oposição dos alunos de contra turno e de estar revitalizando, entre eles, que eles vão ter o dia todo pra estudar, não que vai ser forçado, puxando, mas tudo é uma preparação para que eles possam tá... é ingerindo essa nova... (Cassandra, professora comunitária, grifo nosso).

Cassandra faz algumas afirmações, mencionando o termo Educação Integral, mas se refere ao tempo integral, colocando como dificuldade a falta de preparação dos alunos para estudar as sete horas propostas pelo Programa, ressaltando que estes ficam muito cansados. Além de não conseguir concluir a ideia sobre a qual discorria, demonstrou pouco conhecimento sobre os documentos que orientam a implementação do Programa, apesar de ser a atual Coordenadora do Programa. Algumas questões relatadas contrariam o que diz Moll (2012, p. 133):

Um aspecto estruturante da identidade do Programa Mais Educação é sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola, pois sem essa modificação pode-se incorrer em *mais do mesmo*, sem que a ampliação do tempo expresse caminhos para uma educação integral.

Ninguém mais da Roda de Conversa se pronunciou sobre a concepção de Educação Integral e nem mesmo sobre o que a colega havia colocado, o que pode ter ocorrido por ainda não haver a adoção de um conceito de Educação Integral pela escola ou pela falta de discussão sobre o tema, como indicado na análise do PPP e do PFC. O assunto pareceu não ter sido abordado pelo coletivo até o momento da Roda.

O MEC publicou documentos que recomendam alguns cuidados na implantação do PME em relação ao envolvimento dos diversos sujeitos responsáveis pelos processos educativos das crianças e jovens:

É desejável que o debate acerca da educação integral mobilize toda a escola, mesmo os professores que não têm conhecimento direto com o Programa Mais Educação. Trata-se de refletir acerca desta responsabilidade compartilhada com a família e com a sociedade que é a educação das novas gerações: qual é o horizonte formativo que a escola passa a vislumbrar com a presença dos estudantes? (BRASIL, 2009, p. 14-15).

Nas três Rodas de Conversa, quando perguntamos “Vocês conhecem a concepção de Educação Integral que a escola utiliza para a implementação do Programa Mais Educação?”, ninguém respondeu que não conhecia. No entanto, as respostas demonstraram que os sujeitos participantes da pesquisa na escola veem o tempo integral como Educação Integral e não mais que isso.

Saboya (2012) aponta que, apesar de os documentos do MEC se pautarem na formação humana e na proteção integral, não existem garantias de que tais concepções serão desenvolvidas nas escolas que aderirem ao Programa, pois esse é um aspecto que depende da gestão escolar em promover estudos sobre os documentos e discussões entre os sujeitos envolvidos.

Cabe trazer, portanto, a proposição de Gramsci (1982), que ao falar de Educação Integral, faz as devidas ressalvas, já que o contexto capitalista é outro, e que apesar disso algumas características permanecem até os dias atuais, como é o caso da escola para ricos e outra para pobres. Gramsci apud Nosella (1992) defende uma escola de educação, trabalho e cultura que fosse capaz de criar condições para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e manuais. E mencionava Leonardo da Vinci, em algumas de suas cartas escritas no cárcere, como um arquétipo de homem do renascimento, cuja maturidade artística, científica, matemática e como anatomista demonstrava completude de uma educação que deveria inspirar a Escola Unitária, essa visão ajuda a entender o que é uma perspectiva de Educação Integral. Entendemos que trabalhar a partir de um conceito bem compreendido do que está se propondo é importante para se alcançar resultados.

O exemplo de Da Vinci foi mencionado por Gramsci apud Schlesener (2009) por ter sido um homem com capacidades múltiplas: artista com fabulosa sensibilidade para as artes, pintura, escultura, foi músico e poeta, bem como cientista, matemático, engenheiro, botânico e inventor. Dono de uma criatividade alimentada pela curiosidade e vontade de conhecer, princípios que Gramsci acreditava serem indispensáveis para a Escola Unitária. Assim, ele

defende que a formação seja capaz de cultivar várias potencialidades, com igual importância, permitindo o desenvolvimento de conhecimento amplo e concreto.

Schlesener (2009, p. 38) destaca que

O conhecimento se produzia na “reciprocidade entre feitura e saber, por meio do qual a primeira era garantia do segundo”. O que se identifica aqui é precisamente a capacidade de estabelecer relação entre teoria e prática, de fazer interagir linguagens diferentes para criar novas formas de expressão e de compreensão da realidade. Para Da Vinci, a ciência se relacionava com a arte, principalmente a pintura, e esta relação resultava precisamente no modo como Leonardo entendia a experiência na sua integração entre teoria e prática, quantitativo e qualitativo.

É relevante destacar que, quando Gramsci menciona igual importância às várias atividades que os sujeitos precisavam vivenciar, parte do pressuposto de que nenhum conhecimento é mais importante que o outro, mas que eles se complementam e se relacionam. Diferente do como a escola se apresenta a partir da hierarquização social.

Em relação ao Programa que induz à Educação Integral, é preciso considerar que o processo educativo das crianças e adolescentes compreende a relação com a sua vida e com sua comunidade, sendo, para isso, indispensável que o

Conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade. (BRASIL, 2009, p. 27).

O Programa apresenta macrocampos que contemplam diversidade de conhecimento, que reafirmam a pluralidade dos saberes.

Voltando para as contribuições de Gramsci à Educação Integral, Nosella (1992, p. 25-26) relata um trecho da obra de Gramsci em que ele diz “o povo italiano foi formado numa ‘mentalidade dogmática e intolerante pela educação católica e jesuítica. Falta-lhe o espírito de solidariedade desinteressada, o amor à livre discussão, pela razão e pela inteligência”. Essa descrição de Gramsci ainda hoje é muito presente na sociedade, pois o conhecimento ainda acontece de forma mecânica, autoritária e baseado na transmissão de conteúdos, sem, muitas vezes, acontecer pelo prazer da descoberta, do conhecer.

Gramsci (1982, p. 136) também critica a ausência de democracia no ambiente escolar, diz ele: “o aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas”. Gramsci (Idem) se reporta à marca social atribuída a cada grupo distinto. A cada grupo, classe social, uma função social que se

torna “tradicional”. Segundo ele, aos filhos da classe dominante cabe gerir, administrar, pensar intelectualmente, enquanto que à classe trabalhadora cabe executar as atividades pensadas pela classe dominante, em um ato de diretiva submissão, obediência e lealdade aos dominantes, sem exercer a capacidade de pensar na possibilidade de se tornar livre.

O PME traz entre suas características a ideia de proteção social a crianças e adolescentes, reconhecendo a desigualdade social e a necessidade de enfrentamento das injustiças que persistem na educação e justifica o empenho da Educação Integral para

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

A função da escola, definida por Gramsci, seria esclarecer a vida e identificar o mundo do trabalho humano como princípio de liberdade, autoconhecimento e autonomia. A cultura formativa, apoiada numa concepção humanista, em que os indivíduos se formam intelectualmente ao produzirem sua subsistência e ao conviverem em sociedade, promove o amadurecimento da consciência crítica. Esses são aspectos não aprofundados nesta dissertação, embora os consideremos muito importantes, apesar de não serem encontrados nas proposições do PME.

Gramsci segue tecendo os fundamentos da Escola Unitária para a classe trabalhadora, cujas atividades tenham sentido para a vida e a vida seja concebida a partir das contradições vivenciadas no mundo de produções mercantis, em que a classe trabalhadora é explorada e forçada a vender-se, sob forma de mão de obra barata e capacidade intelectual baixa, aos que forjam um mundo marcado por diferenças sociais, injustiças e exploração.

O PME é um Programa que tem seu início marcado pelo atendimento prioritário aos que historicamente têm sido excluídos ou têm acesso restrito aos bens culturais e materiais.

É notável como Gramsci (1982, p. 121) destaca que o Estado deveria assumir a responsabilidade por tal educação.

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas.

Gramsci (Idem) se reporta à responsabilidade que o Estado teria em assumir a educação para garantir que a classe trabalhadora se libertasse do “despotismo dos intelectuais de carreira”, fala também no orçamento da educação e em defesa da educação pública como garantia para que a educação fosse igual para todos e acabasse com a divisão de grupos.

O papel do Estado é destacado também no Programa que induz à Educação Integral.

[...] a concepção de Educação Integral, que promova a formação para o exercício pleno da cidadania em uma sociedade democrática implica uma concepção de Estado que atue na construção dos pilares fundamentais, para que as escolas públicas possam atingir esse fim. Para a concretização da Educação Integral e em Tempo Integral, com foco na qualidade da aprendizagem, fundamental a intervenção do Poder Público na orquestração das ações de diferentes áreas sociais em que cabe, ao Estado, o planejamento, a coordenação da implementação, o monitoramento e a avaliação das ações pedagógica que ocorrem no espaço e tempo escolar e outros espaços educativos. (BRASIL, 2009, p. 43, grifo nosso).

A questão da responsabilidade do Estado no trato com a Educação Integral é abordada como quesito necessário e instância na qual a condução das políticas educacionais ganhe efetividade. Portanto, é responsabilidade do Estado garantir aos cidadãos educação de qualidade.

Em relação à democracia, a Escola Unitária da qual falava Gramsci, prezava a democracia para a construção de uma nova sociedade, onde governantes e governados vivessem em influência mútua, ou seja, que tivessem acesso ao conhecimento e com condições e autonomia para colaboração recíproca e melhoramento de si próprios e da transformação das condições da vida na coletividade. O PME propõe “Um processo de radicalização democrática que reconhece os sujeitos sociais como protagonistas do processo educativo, devendo o poder público apoiar o desenvolvimento dos mesmos” (BRASIL, 2009, p. 47).

Para Jaqueline Moll, diretora de Currículos de Educação Integral da Secretaria de Educação Básica no MEC de 2007 a 2014, o aprofundamento da democracia no Brasil necessita do enfrentamento das desigualdades sociais, que são históricas e têm no sistema educacional colaboração com a atual situação. Para ela, a defesa da Educação Integral é condição necessária à promoção das classes populares

O debate da educação integral em jornada ampliada ou da escola de tempo integral, bem como a proposição de ações indutoras e de marcos legais claros para a ampliação, qualificação e reorganização da jornada escolar diária, compõe um conjunto de possibilidades que, améδιο prazo, pode contribuir para a modificação de nossa estrutura societária. (2012, p. 130).

Nessa perspectiva, Moll fala de como o Programa Mais Educação, induzido pelo Governo Federal, vem construindo uma agenda que possibilite estruturação de ações, programas e projetos que avancem na expectativa de organização do pleno exercício da democracia.

A educação, que ora tem vigorado no contexto escolar fragmentado, autoritário, cujo conhecimento se limita a ser transferido, entre muitos outros problemas, é coerente com o modelo de Estado capitalista. A busca pela transformação é histórica e Moll reconhece a necessidade da atuação do Estado. O momento atual apresenta algumas possibilidades de mudanças de paradigma da educação que resultam desse constructo histórico, da modificação desse conjunto de relações ora estabelecidas, para uma nova forma de organização educacional, em que os sujeitos sejam educados de forma integral e cujo protagonismo seja o alicerce.

A proposta de Gramsci em relação à Escola Unitária ajuda a pensar a proposta do PME na busca de promover o compromisso com a educação voltada para a Educação Integral, na procura pelo desenvolvimento de forma integral do ser humano; na proposição de uma educação onde o autoritarismo ceda lugar para o diálogo entre os saberes, não apenas para conceber criticamente o mundo, mas, sobretudo, para poder transformá-lo e no qual o Estado assume sua função.

Essa tarefa, na sociedade tal como está organizada, nos coloca inúmeros desafios que tentamos ver na pesquisa sobre a implementação do PME em uma escola pública municipal em Cáceres- MT.

## **CAPÍTULO III**

### **O LOCUS DA PESQUISA**

Neste capítulo, apresentamos alguns aspectos do município, do bairro e da escola quanto à localização e descrição dos espaços. Citamos algumas situações quanto ao sistema educacional do município, por acreditarmos que todo esse contexto influi nas demandas que se apresentam para a implementação do PME na escola em questão.

Os dados constantes desta parte do trabalho são frutos de nossa observação, de pesquisas realizadas por professores e estudantes da UNEMAT e de informações obtidas no *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Houve dificuldades em se obter dados específicos a respeito do bairro em foco e também de diferentes dados que se referissem a um mesmo ano base, as fontes disponíveis não oferecem todas as informações de que pretendíamos dispor.

Por motivos éticos não citaremos o nome do bairro e da escola.

#### **3.1 Localizando a Pesquisa: a Cidade de Cáceres**

A pesquisa se desenvolveu na Cidade de Cáceres/ MT, que tem uma população de 87.942 habitantes, e uma área territorial de 24.351,408 Km<sup>2</sup>, localiza-se na mesorregião centro-sul do estado, mais precisamente na microrregião do Pantanal, a 215 Km da capital Cuiabá, segundo o censo 2010 do IBGE. E, apesar de a cidade ser cortada por córregos que deságuam no Rio Paraguai e o município ter uma região pantanosa, possui também áreas castigadas pela falta de água. O município está a 100 km da fronteira com a Bolívia.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município de Cáceres é de 0,708 e a média do valor de rendimento dos domicílios, situados na cidade, mensal per capita é de R\$ 450,00 reais (IBGE, 2010).

A incidência da pobreza no município é de 39,02% (IBGE, 2003) e as principais fontes de arrecadação vêm da pecuária, da agricultura, do comércio, dos serviços. O turismo e a indústria também se apresentam como fonte de arrecadação, mas em menor escala.

A educação da rede municipal de Cáceres, segundo Costa (2011), tem histórico de ligação com as ações desenvolvidas pela rede de educação do Estado. Como o município adotava e implementava as políticas educacionais do Sistema Estadual de Ensino, retardou a adoção do Sistema Municipal de Ensino, que só foi instituído em 13 de novembro de 2006,

por meio da Emenda nº 14 à Lei Orgânica Municipal. Apesar de ter havido algumas tentativas de elaboração do Plano Municipal de Educação, até o momento, o município não o possui.

Como consequências, temos ações, tal como a Formação Continuada de profissionais da educação, que se apresentam bastante fragmentadas no município. São as escolas que elaboram seus projetos de formação continuada; cada Escola Municipal elabora seu próprio projeto, contando apenas com a supervisão dos técnicos da Secretária Municipal de Educação para aprovar ou não, segundo depoimento da Coordenadora Pedagógica. A unidade escolar também se responsabiliza por desenvolver o projeto de formação continuada.

Resultado da situação anteriormente descrita é que o município ainda não apresenta de forma consistente políticas públicas municipais para a educação.

Quanto à implementação do Programa Federal que induz a política de Educação Integral e em Tempo Integral, a Secretária Municipal de Educação tem dado autonomia às escolas. Silva (2014), em pesquisa realizada, verificou que as escolas foram escolhidas pelo índice do IDEB para implementarem o PME, mas que o município de Cáceres foi implementando o Programa sem que houvesse participado de reunião com o MEC, Silva (Idem), após as análises, considera que, nas escolas pesquisadas, a autonomia nada mais é do que a responsabilização dos atores escolares.

Embora esta pesquisa não tenha se proposto a analisar como a SMEC vem se articulando para implementar o PME nas escolas, a partir dos dados que coletamos no campo de investigação, também constatamos que a escola tem sido responsabilizada individualmente pela implementação do PME.

Para melhor contextualização da escola em foco, segue uma descrição que ajuda a visualizar a cidade de Cáceres, apresentada por Lacerda (2011, p. 139):

Cáceres, assim como a maioria dos municípios brasileiros, apresenta no seu tecido social muitas contradições e contrastes, afinal, coexistem lado a lado: opulência e pobreza; honestidade e corrupção; preconceitos e respeito à alteridade cultural; nanotecnologia, ao mesmo tempo em que se locupletam com as benesses do mundo do chip de silício, enquanto outros sofrem na pele e no bolso as consequências da automação; temos, simultaneamente, uma forte defesa das tradições e, ainda, certo cosmopolitismo cultural.

Entre as contradições e contrastes, anunciadas por Lacerda, a cidade de Cáceres apresenta características bem interioranas e peculiares, ainda é comum nas ruas de menos movimento, por exemplo, crianças brincarem de jogar bola e as rodas de tereré dos jovens ou de pessoas adultas, que se formam nos finais de tarde e início da noite, nas calçadas em frente às casas para “jogar conversa fora”.

Apesar desta característica, os espaços públicos e culturais que o município dispõe são poucos: dois museus, o Museu Histórico de Cáceres, mantido pela Prefeitura Municipal, e o Centro de Pesquisa e Museu de Antropologia, Arqueologia, Paleontologia e Espeleologia, mantido pela UNEMAT; praças em alguns bairros e no centro da cidade, a maioria delas sem cuidados de manutenção, estão abandonadas ou cheias de mato, necessitando de revitalização; um Centro Cultural, praticamente desativado, cujo prédio, às vezes, é utilizado para reuniões e encontros de formação ligados à Prefeitura municipal; um Ginásio de esportes, que se encontra desativado, com risco de desabar, e uma praia às margens do Rio Paraguai, conhecida como “Praia do Daveron”<sup>10</sup>, bem no centro da cidade, que é um lugar muito visitado, pela sua beleza natural e espaço para a prática de atividades físicas, quando o rio está com as águas baixas.

Entre os espaços privados (pensando em possíveis parcerias para realização de atividades do Programa Mais Educação, conforme orientação do MEC), podem ser citados: um cinema; seis clubes para filiados, que possuem associados específicos como: trabalhadores da indústria, trabalhadores do comércio, pessoal do exército e policiais militares, clientes de banco ou filiados por adesão, muitas igrejas e duas associações civis (Lions e Rotary).

### **3.1.1 O Bairro**

O bairro em que se desenvolveu esta pesquisa era uma área pertencente ao Estado, e nele encontrava-se localizada a sede da Empresa Matogrossense de Pesquisa, Assistência e Extensão Rural (EMPAER), até a década de 1980. Na década de 1990, não havia mais atividades da instituição no bairro, pelo fato de a empresa haver mudado a localização da sede para outro bairro.

Segundo Souza (2014), o movimento de ocupação da área se iniciou em 1991 e ganhou força em 1992 com a adesão de pessoas que moravam de aluguel e passavam dificuldades financeiras. O movimento dos sem teto da cidade de Cáceres reuniu grande número de pessoas que ocuparam as terras da antiga sede da EMPAER. Os lotes foram divididos por área de 15 por 30 metros, para cerca de 800 famílias. A luta pela posse das terras durou até o ano de 1994, quando o então governador do Estado, Dante de Oliveira, fez a doação das terras.

---

<sup>10</sup>O norte-americano Alexander Solon Daveron viveu de 1899 a 1987. Veio para o Brasil como médico da Mato Grosso Expedition em 1930 e acabou se fixando em Cáceres, numa casa que, após sua morte, acabou sendo vendida por um sobrinho à Prefeitura, onde hoje está instalada a Secretaria de Meio Ambiente e Turismo (Sematur). Na época da seca, forma-se uma praia atrás da Sematur, conhecida como Praia do Daveron.

Conforme os entrevistados, a ocupação das terras da EMPAER gerou muita polêmica na cidade. Nos noticiários toda a cidade acompanhou a ocupação. Alguns políticos, percebendo a quantidade de gente envolvida se declararam a favor da ocupação. Outros não se posicionaram. Os noticiários, segundo os entrevistados, retratavam de forma negativa a ocupação e a população da cidade os tinha como invasores de terras. [...] Ouvindo os moradores mais antigos do bairro, nos relatos, eles demonstram que XXX remete à lembrança da terra que não era deles, era do Estado. Além do fato de que foram chamados de invasores de terras, amedrontados com o despejo e condenados com a falta de políticas públicas até hoje. (SOUZA, 2014, p. 15).

O bairro parece não pertencer ao perímetro urbano, pois possui uma aparência de vilarejo do campo. Ao atravessar a BR 070 e seguir pela rua de terra, a cidade parece ficar para trás. O que se vê são casas soltas umas das outras, com terrenos livres entre elas, os quintais das casas têm mais espaços de terra coberta por vegetação própria da região. As casas possuem aparência simples. Na avenida principal do bairro há pequenos mercadinhos, marcenaria, cervejaria e bicicletaria. O verde da vegetação se mostra sempre e acompanha o caminho, assim como os pássaros, das mais variadas espécies, inclusive os sempre alegres periquitos, as elegantes araras e os charmosos tucanos.

A avenida principal, em determinado local, se divide em duas. Uma delas dá acesso às ruas que ficam do lado mais próximo às margens do Rio Paraguai, e a outra leva às ruas localizadas a leste do bairro. As duas avenidas voltam a se encontrar na frente da escola em que ora realizamos a pesquisa.

Como já foi dito, o bairro onde a pesquisa se realizou é periférico em relação ao centro da cidade e possui belezas naturais diversas, como os pés de Ipês, que, na época da florada, enfeitam o caminho para quem passa, mas é também um bairro castigado pela falta de infraestrutura básica. As ruas sem asfalto estão sempre apresentando problemas no período das chuvas é a lama e os buracos, e no período de estiagem permanecem os buracos e a lama cede lugar à poeira.

Quanto ao saneamento básico, o bairro enfrenta problemas na distribuição de água tratada e encanada, que não cobre todos os domicílios, e não há sistema de esgoto. A iluminação pública é muito precária ou até inexistente em algumas ruas. A coleta de lixo só alcança as avenidas e as ruas que ficam entre elas.

Todos esses problemas se agravam ainda mais nas ruas localizadas a leste e ao sul do bairro, onde estão localizadas as residências mais pobres, nestes casos, boa parte das residências não possui água encanada e utiliza água de poços semi-artesianos, não há coleta de lixo e nem iluminação pública.

No bairro não há praças públicas, parques, clubes, cinema, museu. Os espaços utilizados para lazer são praias, que se formam às margens do rio no período da baixa das águas do pantanal, um campo de futebol e uma quadra de areia que os moradores organizaram, segundo relatos dos mesmos.

Prédio público só tem a pequena escola, pois o Posto de Saúde da Família que atende às pessoas do bairro fica localizado no bairro vizinho.

O bairro apresenta visivelmente uma divisão socioeconômica da população, uma parte, composta por funcionários públicos, autônomos ligados ao ramo da hotelaria, pequenos comércios e pousadas cujas propriedades estão localizadas à margem do rio. Essas são as famílias que têm poder aquisitivo maior, enquanto as mais empobrecidas moram a leste e ao sul do bairro e, portanto, um pouco mais distantes do rio; as principais atividades de trabalho são a pesca e a prestação de serviços. O rio representa fonte de subsistência e de lazer.

Zart e Mendes (2012), no relatório do diagnóstico participativo do bairro, realizado pelo Centro de Direitos Humanos Dom Máximo Biennés em parceria com a UNEMAT, apontam os principais problemas enfrentados pelas famílias:

Nesta questão se destacam dois problemas principais: a falta de trabalho (emprego e renda) e a falta de lugar para deixar as crianças. Podemos inferir que a falta de trabalho relacionada com a criança, no sentido de não ter onde deixá-las, no sentido do cuidado associado às políticas públicas (construção de creche e o desenvolvimento da educação infantil), constitui-se um fator de análise sobre a influência na possibilidade do trabalho e da qualidade de vida, na autonomia e na autoestima das mulheres. Retrata ainda que no espaço da família o não acesso ao trabalho remunerado gera condições de pobreza e de marginalização que necessitam ser problematizados, compreendidos para a promoção de ações efetivas de geração de renda. Estas condições se conectam com temas de organização da comunidade, quanto o alcoolismo, ou mais agressivamente, as drogas, a falta de saúde pública e a não possibilidade de continuar os estudos. (ZART; MENDES, 2012).

O mesmo relatório aponta que 50% da renda das famílias são geradas pelo casal, em 40% dos casos, apenas os homens trabalham, e em 9,10%, a renda é gerada pela mulher; revelando a necessidade de acesso ao trabalho para geração de renda presente no bairro e a dificuldade que as famílias, especialmente as mulheres, enfrentam para trabalhar sem ter com quem deixar os filhos.

### **3.1.2 A Escola**

A escola foi inaugurada em 2003, mas sua estrutura física sempre foi pequena e insuficiente para atender à demanda do bairro, segundo relatos dos moradores.

A estrutura física da escola possui quatro salas de aula e uma sala de computação, que foi construída em 2010; uma pequena cozinha, com despensa também muito pequena; dois banheiros femininos e dois masculinos e um para a administração; uma pequena sala, onde estão acomodadas a direção, a secretaria e a sala de professores. Não possui refeitório, biblioteca, quadra de esportes e nem pátio. Até o primeiro semestre de 2014 não havia muro e, apesar disso, a escola não apresenta depredação.

A comunidade está ligada à escola por uma série de fatores, um deles é que como nem todos os moradores têm acesso à água encanada, recorrem à escola para pegar água para beber. Então é comum encontrar crianças, homens e mulheres buscando água na escola. Outro fator é que algumas reuniões da comunidade acontecem utilizando os espaços da escola, por não haver outro prédio público ou mesmo da Associação de Moradores.

O relatório do CDHDMB traz algumas informações sobre o que os moradores do bairro pensam da escola,

Os dados revelam que o nível de ensino escolar oferecido pela escola do bairro é considerado de boa qualidade, mas por outro indicam que a estrutura física é feia e inadequada. Isto demonstra que a escola aos olhos da comunidade representa um espaço importante de aprendizagem e de inserção social. Os dados ainda revelam com muita clareza e nitidez o descaso por parte do poder público em relação à responsabilidade estatal com a infraestrutura da escola. (ZART; MENDES, 2012).

Os moradores do bairro valorizam a escola no aspecto do nível de ensino, e criticam quanto a aparência do prédio, além de reconhecerem que há descaso por parte do poder público em permitir tal situação da infraestrutura da escola.

Em 2011, a escola passou a atender a Educação Infantil, recebeu matrículas de crianças 04 e 05 anos, mas como não havia espaço para atender às demandas, decidiu-se pela redução do atendimento ao Ensino Fundamental. A escola, que antes atendia do 1º ano ao 8º ano, passou a atender desde estudantes de 04 e 05 anos, da Educação Infantil, até o 7º ano do Ensino Fundamental.

Nesse mesmo ano, 2011, seis escolas da rede municipal de Cáceres receberam o Programa Mais Educação, que foi lançado pelo MEC em 2007. Como já afirmamos, o Programa Mais Educação é uma ação indutora de política pública que foi instituída pela Portaria Interministerial n.º 17/2007, que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). É uma construção de ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, que propõe a diminuição das desigualdades educacionais e a valorização da diversidade cultural brasileira (MEC, 2009).

A escola não possui refeitório, banheiros suficientes, e o pessoal de apoio tal como Agentes de Alimentação e Limpeza, trabalham em horário integral, ou seja, esses profissionais saem para seus respectivos horários de almoço, pois trabalham 40 horas semanais divididos em dois turnos. Assim, mesmo com a proposta de Educação em Tempo Integral, nesta escola, os alunos que estudam no turno da manhã, retornam para almoçar em suas residências e voltam à escola às 13 horas, o que configura um atendimento supostamente em tempo integral, mas fragmentado.

Tomando como referência o ano de 2013, por ser o ano em que coletamos os dados desta pesquisa, o atendimento na escola se apresentava da seguinte forma:

Quadro 5 – Atendimento da escola pesquisaem 2013

<b>Turno</b>	<b>Atendimento escolar</b>
Manhã	<b>Jornada Comum:</b> Educação Infantil a turma de 5 anos de idade e Educação Básica as turmas do 5º ano, 6º ano e 7º ano <b>PME:</b> Estudantes que cursaram do 1º ano ao 4º ano do Ensino Fundamental à tarde.
Tarde	<b>Jornada comum:</b> Educação Infantil a turma de 4 anos de idade e Educação Básica as turmas do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental. <b>PME:</b> Estudantes que cursaram do 5º, 6º e 7º ano do Ensino Fundamental pela manhã.

Quadro: elaborado pela autora a partir de dados fornecido pela escola

Em 2013, a escola atendeu 250 estudantes na jornada reduzida<sup>11</sup>, segundo dados da própria escola e 100 participantes do Programa Mais Educação.

### 3.1.3 Os Sujeitos Pesquisados

Esta pesquisa foi realizada com 24 sujeitos que foram agrupados em cinco categorias, conforme se segue: professores, monitores, gestão e técnicos, estudantes, pais e mães.

**Dos professores**, 03 são do sexo feminino e 01 do sexo masculino, com idade entre 38 a 51 anos; três desses nasceram no Estado do Mato Grosso, 02 em Cáceres, 01 em Luciara e outra em São Paulo; 03 são casados e um não declarou o estado civil; os 04 possuem curso superior realizado na UNEMAT; 02 cursaram Pedagogia, 01 Geografia e 01 Ciências Biológicas; 02 são efetivos e 02 contratados; apenas 1, dos 4, possui outro vínculo empregatício; 03 deles têm carga horária de 20 a 40 horas semanais e 01 de 20 horas semanais; sendo que 02 trabalham em 02 escolas e 02 apenas na escola pesquisada; 02 trabalham no período matutino e 02 no período vespertino; 01 trabalha há 01 ano, 02 deles há

<sup>11</sup>É considerada Jornada Reduzida a que corresponde a 4 horas.

03 anos e 01 há 08 anos; 02 disseram que não participam de conselhos ou comissões e 02 disseram participar do Conselho Deliberativo Escolar.

Verificamos, na Roda de Conversa com os professores, que há predominância do gênero feminino e que os professores de áreas específicas, que atendem aos estudantes a partir do 6º até o 9º ano, não fecham a carga horária na escola, pois a mesma em 2013 só ofereceu atendimento até o 7º ano, e para completar a carga horária era necessário que lecionassem em mais de uma escola.

**Dos monitores**, que são os voluntários que trabalham diretamente na aplicação das oficinas do PME, 04 são do sexo feminino, a maioria, e 01 do sexo masculino; têm idade entre 20 a 31 anos; 04 são solteiros e 01 casado; 04 nasceram em Cáceres/MT e 01 em Goiás. Quanto à escolaridade, 02 têm Ensino Médio, 01 possui superior incompleto, cursando Educação Física e 02 têm nível superior completo, sendo uma formada em Pedagogia e uma em Educação Física pela UNEMAT. A carga horária dos monitores na escola é de 10 horas semanais; 03 disseram ser voluntários em 02 escolas e, 02 são voluntários apenas na escola pesquisada; todos os monitores trabalham no período matutino e vespertino; 02 disseram ser monitores na escola pesquisada há 02 anos e 03 disseram ser o primeiro ano que estão sendo monitores nesta escola; nenhum deles participa de conselho ou comissão na escola. Apenas 01 reside no bairro onde a escola está localizada e este faz parte da associação de moradores.

Também há predominância do gênero feminino entre os monitores; quanto ao grau de escolaridade dos monitores, a minoria possui apenas Ensino Médio e a maioria têm nível superior, isso revela o PME como uma porta de entrada para a vida profissional de pessoas recém-formadas ou que estão na universidade, apenas dois monitores têm outro trabalho ou emprego no momento.

Do grupo da **gestão e técnicos**, 06 são do sexo feminino, têm idade entre 35 a 49 anos; 04 são solteiras e 02 casadas; 03 nasceram em Cáceres/MT, 01 em Rondonópolis/MT, 01 em Rio Branco/MT e 01 em Pernambuco; 05 possuem nível superior e 01 não informou; 02 cursaram Pedagogia, 02 cursaram Letras e 01 cursou Matemática; quanto ao vínculo profissional 05 são efetivas e 01 contratada; a carga horária de trabalho semanal de 05 deles é de 40 horas semanais e de 01 é de 30 horas semanais; todas as 6 trabalham os dois períodos na escola; nenhuma das 06 possuem outro vínculo profissional; quanto ao tempo de trabalho na escola pesquisada 01, tem 01 ano e 07 meses, 01 trabalha há 08 anos, 01 há 06 anos, 01 há 03 anos. Quando perguntadas se participam de algum conselho ou comissão, todas disseram participar do Conselho Deliberativo Escolar. Pode-se afirmar que o trabalho de todas é na

escola e apenas uma não possui vínculo de 40 horas, o que levaria a supor que todas se envolvem completamente com a escola e isso, há pelo menos, mais de um ano.

**Quanto aos estudantes,** 05 são do sexo masculino e 01 do sexo feminino; têm idade entre 10 a 15 anos, todos são nascidos em Cáceres/MT; 04 disseram que há 6 anos estudam na escola pesquisada e 02 disseram estudar nela há 05 anos; 04 disseram que participam desde o início do Programa, há 02 anos e 06 meses, e 02 estudantes disseram que participam há 01 ano e meio.

**Dos pais e mães,** 02 são do sexo feminino e 01 do sexo masculino, com idade entre 32 a 53 anos; quanto ao estado civil, os 03 são casados. Os 03 têm 04 filhos, sendo que 04 filhos de uma das mães estudam na escola; de outra, apenas 01 filho estuda na escola; e os 03 filhos do pai estudam na escola pesquisada. Quanto à naturalidade, apenas 01 mãe disse que nasceu no Estado de Mato Grosso, na cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade, quanto aos demais, 01 nasceu na Bahia e 01 em Alagoas. Quanto ao grau de escolaridade, 01 tem o Ensino Fundamental completo, 01 não soube informar porque cursou o EJA, e 01 tem Ensino Fundamental incompleto, 01 das mães está desempregada, a outra trabalha de diarista, o pai é eletricitista (autônomo); residem na cidade há mais de 15 anos e, no bairro, 02 há mais de 15 anos e 01 há 5 anos. Os 03 disseram participar de grupo organizado no bairro esporadicamente, como o da associação de moradores ou o grupo de mulheres do bairro, 02 já participaram também do Conselho Deliberativo Escolar.

O perfil geral dos sujeitos aponta que, dos 24 sujeitos pesquisados, 16 são do sexo feminino e 08 do sexo masculino. Na Roda com os estudantes só havia uma menina, o que pode ter relação com o que foi dito nos relatos das RC: o fato de serem as meninas que ficam em casa para ajudar nos serviços domésticos. Nas demais Rodas de Conversa, a predominância foi feminina.

A questão da escolarização aponta que os pais/mães apresentam pouca escolaridade; quanto aos monitores, a incidência é maior de graduados ou graduandos. Uma das agentes não tem curso superior, os gestores e os professores todos têm curso superior.

Dos 24 sujeitos, 10 são funcionários que participaram das Rodas; destes, 07 são efetivos, o que não demonstra a realidade da maioria dos que trabalham na escola. Esse resultado se deu pelos critérios de escolha dos sujeitos.

### 3.1.4 As Oficinas do PME da Escola Pesquisada em 2013

As oficinas do PME que compõem o Plano de Atendimento no ano de 2013, são cinco e são descritas no quadro a seguir:

Quadro 6- Oficinas e espaço onde são desenvolvidas

OFICINA	ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO DA OFICINA
Letramento	Sala de informática ou uma sala de um antigo barracão, localizado ao lado da escola.
Programa SegundoTempo <sup>12</sup>	Campo de futebol da comunidade e a “quadra de areia” ao lado da escola.
Xadrez	Embaixo das árvores em frente à escola
Canto Coral	Espaços abertos embaixo das árvores em frente à escola.
Rádio Escola	Sala de informática.

Quadro: elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pela escola.

A quadra de areia, localizada ao lado da escola, é um espaço onde foi colocado areia e traves adaptadas de madeira.

Os espaços utilizados para as oficinas são espaços abertos, embaixo das árvores, em frente à escola, o campo de futebol da comunidade ou quadra de areia ao lado da escola, e o único espaço fechado utilizado em 2013 foi a sala de informática.

A ampliação dos tempos e espaços educativos parece representar um desafio muito grande para as escolas de periferias, que possuem uma infraestrutura precária, e em cujos bairros também faltam espaços que possam ser utilizados para tais atividades.

Em relação ao aumento do tempo e dos espaços dos processos educativos, os sujeitos que participaram da pesquisa demonstraram pontos de vista diferentes, como veremos a seguir.

<sup>12</sup> O PST é um programa estratégico do Governo Federal ligado ao Ministério do Esporte (ME) e tem por objetivo democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte, a partir da oferta de múltiplas vivências esportivas pautadas na concepção do Esporte Educacional.

## CAPÍTULO IV

### ESPAÇOS, TEMPOS E SUJEITOS QUE VIVENCIAM A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

*Ah, a rua! Só falam de tirar as crianças da rua.  
Para sempre? Eu sonho com as ruas cheias delas.  
É perigosa, dizem: violência, drogas...  
E nós adultos, quem nos livrará do perigo urbano?  
De quem eram as ruas? Da polícia e dos bandidos?  
Vejo por outro ângulo: um dia devolver a rua às crianças ou devolver as  
crianças às ruas;  
ficariam, ambas, muito alegres.  
(Paulo Freire)*

Neste capítulo discorreremos sobre Espaços e Tempos e os Sujeitos e de como estes espaços estão propostos para o desenvolvimento das atividades da Educação Integral. Identificamos os espaços utilizados pela escola pesquisada para o desenvolvimento das atividades do PME, explicitamos como acontece a distribuição do tempo para a nova jornada escolar, de sete horas, e como os sujeitos vivenciam e planejam o PME.

A problematização a respeito da dimensão de espaços e tempos de aprendizagem se aprofunda com a chegada do Programa Mais Educação às escolas brasileiras. Com a proposta de educação que extrapola os muros da escola pautado no aumento do tempo da educação escolar, o Programa é induzido pelo Governo Federal, a partir do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011) e continua nas gestões da presidenta Dilma Rousseff (2011 a 2014 e 2015 a 2019).

#### **4.1 Os Espaços e o Tempo do Programa Mais Educação**

O aumento do tempo como um dos fatores de promoção da Educação Integral é compreendido como referência para a ampliação da jornada escolar, mas não como fator único. Os tempos para a aprendizagem se ampliam, assim como os espaços e o próprio conceito de educação e as experiências que envolvem essas variantes. Padilha (2009), ao prefaciá-lo, diz:

Numa perspectiva emancipadora, falamos da necessidade de se construir pontes entre os processos educativos que acontece nos diferentes espaços e tempos da formação humana. Trata-se de enfrentarmos esta questão básica: a educação integral melhor se concretiza se, além de a defendermos teoricamente, organizarmos processos e projetos “eco-político-pedagógicos” que nos ajudem a estabelecer prioridades de ação e nos orientem sobre as

reais necessidades em torno de recursos e condições gerais de infraestrutura para que ela aconteça. (PADILHA, 2009, p. 11).

Os processos educativos sempre ocorreram em tempos e espaços muito mais vastos do que os domínios da estrutura da escola, o que a proposta de Educação Integral reconhece, e o que Padilha (Idem) ressalta, é exatamente a organização dos processos e projetos em que as ações se encontrem, considerando outros espaços e tempos que corroborem para a educação dos sujeitos, de forma a atender às necessidades e à humanidade destes.

A ampliação dos tempos e espaços são características marcantes do Programa, conforme podemos destacar do *Texto Base de Referência do Programa Mais Educação*:

Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis **tempo**, como referência à ampliação da jornada escolar, e **espaço**, como referência aos territórios em que cada escola está situada. Trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivências de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogos com a comunidade local, regional e global. (BRASIL, 2009, p. 18).

A compreensão de que os desafios da educação não estão unicamente na escola suscita um debate que pode ser revolucionário, o Programa que induz a Educação Integral e de Tempo Integral fomenta ir para a rua, explorar lugares e possibilidades, e ver a vida e pensar sobre ela.

Desse modo, atuar na estruturação do desenvolvimento completo do ser humano requer pensar nos processos educativos, na expansão dos tempos e dos espaços educativos, para possibilitar o dinâmico processo da construção do aprender.

A necessidade de articular o espaço e o tempo na tentativa de garantir qualidade à educação vem sendo discutida e tem ganhado proporção. Nessa perspectiva, a Educação Integral e em Tempo Integral vem se constituindo e ampliando esse debate.

Para Santos “Por tempo vamos entender grosseiramente o transcurso, a sucessão dos eventos e sua trama. Por espaço vamos entender o meio, o lugar material da possibilidade dos eventos.” (2013, p. 38, grifo nosso). Assim, o tempo analisado nesse sentido é uma forma simples de falar sobre período delimitado, o tempo como duração dos fatos, épocas, horas, dias, semanas, séculos, e o espaço como lugar onde a vida acontece e onde as relações são tecidas.

A Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, no Capítulo I, Art. I, orienta a implementação do PME, quanto aos objetivos da ampliação do tempo e

espaço no que se refere à necessidade de ampliação de vivências de novas atividades formativas a crianças, adolescentes e jovens, da seguinte forma:

Apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e Municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa. (BRASIL, 2007).

A oferta da extensão do tempo da jornada escolar se deu com o acréscimo de mais três horas às quatro horas já obrigatórias, o que totaliza uma jornada de sete horas diárias para os estudantes que estão inseridos no PME, configurando o tempo integral.

Discutir e reelaborar a dinâmica da vida no mundo é função da educação de forma geral e também da escola. Desde a industrialização, quando a escola deixou de ser somente elitista e foram criadas escolas para a massa, diferente das escolas para elite, a escola das massas preparava alunos para atender à indústria e, tal como nas indústrias, o conhecimento produzido pela escola foi segmentado, fragmentado, não oferecendo noção do todo. Essa mesma escola precisava cunhar valores nos empregados das indústrias: a obediência, a disciplina e a repetição mecânica. A escola foi se constituindo nos moldes do funcionamento da fábrica e, para isso, foi preciso afastar das ruas os sujeitos, sob o argumento de que a rua é lugar perigoso, violento e a escola, lugar seguro.

Ocorre que a nossa vida é resultado de produção social da existência humana, à qual, historicamente, foram impostas condições que culturalmente foram sendo incorporadas e tidas como naturais. A educação escolar, por exemplo, foi sendo tecida de forma autoritária, hierarquizada e fragmentada. A centralidade da escola, com seus conteúdos, regras e conhecimentos, parece distante da vida cotidiana, e é essa proximidade que é reclamada pela educação considerada integral.

A proposta de Educação Integral e em Tempo Integral visa também aproximar a escola à vida e isso exige viver a cidade, sair dos muros da escola e se misturar com os complexos problemas da vida. E esse aspecto traz a necessidade de mais tempo para a educação escolar.

Com o objetivo de identificar o que tem sido o aumento do tempo na jornada escolar, de entender como são as relações que envolvem os grupos de sujeitos da pesquisa e como são realizados os planejamentos, para compreender como se articulam para enfrentar os desafios ora vividos, fomos perguntando nas RC sobre o aumento desse tempo.

Para todos os grupos nas Rodas de Conversa foi feita a seguinte questão: “o que vocês acham do aumento do tempo das atividades escolares que passou de 4 para 7 horas? E como tem sido isso para vocês?”

Os estudantes disseram que o aumento do tempo da jornada escolar foi “bom” ou “legal”, a afirmação foi feita de forma coletiva, todos respondendo ao mesmo tempo, e, quando perguntamos “por quê?” responderam que haviam aprendido mais. Apenas Carlos deu maiores detalhes:

O horário que a gente saía mais cedo, a gente saía para brincar na rua e agora a gente sai e vai pra casa, e fica e nem sai mais pra rua, porque a gente já chega mais tarde um pouco. (Carlos, estudante, grifo nosso).

Apesar de o estudante demonstrar satisfação, argumenta o que parece ser a proteção deles da rua. No momento, não ficou evidente se seria porque já brincaria e se relacionaria o suficiente com os colegas, ou se incorporava o discurso dos adultos de que a rua é lugar de risco, violência e drogas, como relatado por Paulo Freire sobre a concepção construída sobre a rua.

A orientação do MEC é para a utilização dos espaços do bairro e da cidade, uma estratégia pela qual se promove a ampliação dos espaços, na tentativa de garantir oportunidades educativas e de descentralizar a educação, alterando a concepção de escola como único espaço de educação. Deste modo, os espaços e tempos da educação passam a ser concebidos onde há espaços de relações humanas e compartilhamento da tarefa de educar.

Na Roda de Conversa com os professores, a questão foi abordada da seguinte maneira: “em relação aos tempos, a gente sabe que o tempo mudou também. As crianças que antes passavam 4 horas na escola, agora, as que participam do Programa, ficam 7 horas, como vocês percebem essa mudança para os estudantes?” Uma das professoras diz:

Se eles não tivessem aqui na escola eles estavam envolvidos... esse bairro aqui você sabe, né? Se eles não tivessem... tem que ser assim direcionar, direcionar a energia que esse aluno tem, porque se ele não gastar essa energia pulando aí com dança, com capoeira ele vai direcionar para outra coisa. E assim, o ambiente do bairro, como eu tava te falando, é um bairro assim que...um bairro carente, um bairro que tem vários problemas, assim, como é que eu posso dizer?...assim de ... de drogas, de furtos, de coisas assim que não é bom para eles. Então aqui é como ela tava falando, esse ambiente de aprendizagem, que ele tá aqui durante todo o dia, isso aí é uma forma de tá direcionando ele pra vida dele. (Silvia, professora, grifo nosso).

A fala da professora destaca os riscos sociais que permeiam o bairro e as vulnerabilidades a que os estudantes estão submetidos no cotidiano. A professora se referiu ao

risco do envolvimento dos jovens com drogas e com furtos. O bairro, segundo o relato, é um lugar que oferece riscos.

Os espaços do bairro e da rua aparecem como espaços não seguros em relação aos espaços como a casa e a escola, que aparentam proteção.

Apesar de não nos debruçarmos sobre a discussão de como a rua ganha o conceito de espaço menos seguro e de que as pessoas, para estarem seguras, precisam se privar da rua e de espaços coletivos, podemos perceber que esse conceito está presente nos relatos. Deste modo, há contradição entre o que estes sujeitos compreendem e o que é tratado nos documentos que orientam o PME, inclusive quando cita o provérbio Africano que diz: “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”, propondo a proteção social, e convocando, para isso, toda a “aldeia”, ao sugerir que os espaços do bairro sejam espaços nos quais as atividades do PME sejam desenvolvidas e os moradores, pais, parentes, vizinhos, amigos e estudantes, professores, administração pública e escola se juntem para a tarefa de educar e aprender com as relações de convivência em comunidade.

Os sujeitos da escola pesquisada vivenciam o processo de implementação do PME desde o segundo semestre de 2011, mas, como já dito anteriormente, não encontramos alusão ao PME em consulta ao PPP e ao Projeto de Formação Continuada, o que nos ajuda a perceber, ao ler os dados reflexivamente, que os sujeitos ainda atuam de forma segmentada. Os dados demonstram que as ações do PME acontecem como se fossem um projeto à parte, não trazendo para o bojo das discussões pedagógicas questões que se evidenciam no Programa.

A ideia de descentralização, de que a escola não é o único lugar de educação, e de que é necessária a aproximação com a comunidade, visa permitir atividades educativas em que os conteúdos estudados encontrem materialidade e significado na vida cotidiana, bem como fomentar a curiosidade de descobrir o mundo e a vida. Mas isso não está presente nas manifestações dos sujeitos nas Rodas de Conversa.

Para Matos (2011), a tese de que a escola é improdutiva vem ganhando força na literatura e, portanto, é preciso reconhecer que a escola não pode educar sozinha e reconhecer outros parceiros, mas isso não deve deslegitimar a centralidade da escola e das ações pedagógicas.

A centralidade da escola é uma questão que carece de discussões, pois o fato de esta ter se segregado tanto do seu contexto hoje resulta em inúmeros pontos falhos. Por outro lado, é importante compreender que esse fato não nega a importância da escola, mas aponta fragilidades que necessitam ser superadas.

Paulo Freire (1996), ao lidar com a construção do conhecimento, muitas vezes se afastou da escola, apesar disso, nunca a negou e se relacionou com ela de tal forma que ajuda a pensar em como construir a relação escola-comunidade, o que se pode ver quando ele fala do sujeito fazedor de coisas, sujeito pensante, rebelde e falante. O educador parte do princípio que todos sabem; que o conhecimento nasce do fazer e da reflexão sobre o que se faz; que conhecemos juntos, pois o conhecimento nasce na relação entre os sujeitos; que aprender exige dedicação, curiosidade e reconstrução permanente, portanto, conhecer é difícil, e o conhecimento tem historicidade. Por isso mesmo, a concepção de sujeito para Freire inquieta as práticas dos fazeres escolares assumidas com a educação jesuítica, e que, de certa forma, em menor grau, perduram até os dias atuais. Portanto, a referência à rua como recusa a pensar criticamente sobre ela e mesmo sobre a escola é muito mais um movimento de recuo do que o contrário. A fala da professora Sílvia exemplifica isso, não se faz outra análise do bairro, nem mesmo a partir da proposição do PME e da ocupação de espaços e suas possibilidades, apenas se afirma sobre “os perigos” existentes.

Uma escola fechada em si mesmo nunca teve sentido e tarda em se constituir de forma diferente, entretanto a compreensão sobre o que é a função de cada um: Sujeitos, Comunidade e Estado para que a Educação Integral e de Tempo Integral não ganhe contornos neoliberais. Isto é, que o fato de se reconhecer a importância da participação de outros sujeitos nos processos educativos não venha a se configurar como desresponsabilização do Estado e da própria escola, que não leve a uma descaracterização do papel dos professores, que não se terceirize a tarefa da educação nem se desvalorize a profissão docente por meio de monitorias, mas que realmente se amplie a concepção de educação.

As políticas educacionais no Brasil evidenciam a hegemonia das ideias liberais sobre a sociedade, um marco que merece destaque como reflexo do forte avanço do capital sobre a organização dos trabalhadores, na década de 90, quando as intervenções de mecanismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial no governo brasileiro repercutiram de maneira decisiva sobre a educação. O neoliberalismo tem se revelado a partir da estratégia de colocar a educação como prioridade, ajeitando-a como alternativa de “ascensão social” e de “democratização das oportunidades”, mas as relações estabelecidas são as da competição e da formação técnica, em que os sujeitos não têm visão do todo e cuja visão de mundo é de acomodação ao sistema vigente como sendo bom, sem questioná-lo ou como o único possível.

Apesar disso, a escola é um espaço com grande potencial de reflexão crítica da realidade. A educação que nutre o amor pelo conhecimento contribui na acumulação objetiva e subjetiva de forças contrárias à dominação e da exclusão social.

No relato que se segue, a professora menciona alguns situações vivenciadas no bairro e na escola que nos ajudam a conhecer a situação a que está submetida a educação na escola pesquisada. A falta de opção de espaços para o lazer, a que os estudantes estão vivendo no bairro, e destaca a escola como o ambiente de aprendizagem:

Até porque eles não têm outra opção, né? Aqui no bairro tem poucas opções, então eles estando aqui na escola, eles estão num ambiente de aprendizagem, vai tá participando das oficinas e a gente já viu que eles têm bastante habilidades nas oficinas. Eles participam, eles vêm, eles gostam de participar e assim eu já ouvi alguns falando que não vêm participar porque eles também ajudam nas atividades em casa, né? Tem algumas meninas que falam que gostariam de vir, mas têm que ficar com irmão pequeno, têm que cuidar da casa, mas os que participam, gostam. (Lúcia, professora, grifo nosso).

A professora menciona também o prazer dos estudantes que participam das oficinas do Programa Mais Educação e as habilidades que eles demonstram ter, e dá destaque a uma situação característica de famílias de baixa renda: as atividades domésticas como impedimento para alguns poderem participar do Programa. E, ao reafirmar a escola como lugar de aprendizagem, não menciona outros espaços do bairro onde as atividades pudessem ser realizadas.

A escola, nos relatos, ganha centralidade na questão da aprendizagem. A rua aparece como lugar de riscos e é citada a falta de espaços onde possam ser desenvolvidas as ações do PME.

Na mesma linha de pensamento, outro professor afirma.

Eu acho que apesar da dificuldade de executar o Programa Mais Educação, eu acho que temos que fazer de tudo pra mantê-lo, né? Por quê? Porque a criança necessita da escola, nossas crianças necessitam da escola. A escola é um ponto de atração pra eles, então tendo ou não o Programa, o Mais Educação, ele está aqui na escola de qualquer forma, né? Então acho que por isso tem que se manter, tem que fazer de tudo, tem que se adequar com a realidade, tem que encarar como é. Não tem jeito. (Marcos, professor, grifo nosso).

Segundo o relato, a escola é o ponto de atração e afirma que, mesmo não havendo o PME, as crianças procurariam a escola como um lugar de referência para ficar. O relato confirma a falta de estrutura física do bairro que descrevemos no capítulo III e também foi constatamos no período que realizamos as observações no bairro. O professor também não menciona nem dá indícios de reconhecer que considera possíveis outros espaços para vivenciar processos educativos.

É destacada também a dificuldade na execução do Programa, mas o professor enfatiza a necessidade de “fazer de tudo para mantê-lo”, ao afirmar “a criança necessita da escola, nossas crianças necessitam da escola”.

Na Roda de Conversa foi possível perceber que, embora tenha se falado muito do bairro nos aspectos de falta de estrutura, de lugar onde há drogas, roubos, quando se falava em aprendizagem e nas atividades do PME, a centralidade era remetida sempre à escola. Apareceu muito nos relatos o fato de os estudantes gostarem da escola:

Isso que ele falou é interessante, porque o que eu percebo nessa escola é que, com todas essas dificuldades, estrutura física e tudo o mais, os alunos gostam da escola, eles vêm pra escola porque eles gostam de estar aqui e isso é importante. (Lúcia, professora, grifo nosso).

A escola aparece como lugar que os estudantes gostam. Outro indicativo para que os estudantes procurem estar na escola, além do fato de que eles gostam da escola, seria o fato de no bairro não existirem opções de lugar de convivência coletiva e de não haver muros na escola, um lugar que frequentavam.

Já na Roda de Conversa com os monitores, quando abordada a questão do aumento do tempo, o monitor Túlio destacou situações em que os estudantes chegam atrasadas ao Programa ou não vêm porque têm que ajudar em casa, aspecto já citado pela professora Lúcia.

Nessa questão da integralidade aí na escola, teve mães que reclamou, que a gente... além de morador, sou presidente da associação de moradores do bairro, to trabalhando no bairro. Teve mãe que reclamou, mas com o Programa agora..., eles não falam Programa falam projeto, né? Esse projeto, não é projeto é Programa, acho bonito a pessoa falar Programa, né? Esse projeto aí, os guris agora não param mais em casa. Aí eles têm que lavar louça, têm que varrer casa, então a mãe sente falta dessa mão de obra infantil dentro de casa porque o Programa tem coisa. (Túlio, monitor, grifo nosso).

Na Roda de Conversa foram destacadas a integralidades como aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola e a reclamação de algumas mães pelo fato de os filhos não terem tempo para ajudar em casa. Nenhum outro aspecto sobre o aumento do tempo foi comentado.

Há duas percepções diferentes sobre o fato: a percepção da mãe expressa uma crítica ao aumento do tempo na escola, o que leva seu/sua(s) filho/a(s) a não ajudar nos afazeres domésticos e, por outro lado, a percepção do monitor sobre o mesmo fato de que isso seria configurado como trabalho infantil. São indícios de aparente desconhecimento dos pais/comunidade sobre o Programa e de professores e monitores sobre a realidade das crianças e jovens. Questões como o trabalho infantil e outras que se apresentam no cotidiano

dos estudantes, ainda não têm levado os sujeitos envolvidos no processo de implementação do Programa a analisar, discutir e articular ações quer vinculadas ao Projeto Político Pedagógico, quer à formação continuada.

O assunto abordado nas Rodas de Conversa, é destacado pela Portaria que institui o Programa, considerando as situações de vulnerabilidade e risco social a que estão submetidos crianças e adolescentes, incluindo o trabalho infantil, e que, ao instituir o PME, visa garantir a proteção social e a formação para a cidadania. Por outro lado, não quer dizer que os trabalhos domésticos, no caso narrado pelo monitor, sejam casos de trabalho infantil, que tragam riscos ou em que haja exploração da criança. Seria um tema importante para discussão em busca de fundamentos para processos educativos que visam à integralidade do ser.

Tal situação remete ao fator proteção social, que é um viés muito forte do PME. Ou seja, os sujeitos que trabalham na escola, na Secretaria de Educação precisam ficar atentos para promover debates junto à comunidade sobre essa questão e, juntos, propiciarem ações para superar as dificuldades. Outra questão importante é que se trata de um Programa intersetorial e que a execução do mesmo requer compromisso de todos os agentes governamentais e da comunidade, no entanto não há nenhuma menção dos sujeitos a outros órgãos nos relatos das Rodas.

Ainda em relação ao aumento do tempo, é importante destacar o que preconizam as orientações do MEC:

Nesse contexto, é importante ressaltar que o aumento do tempo escolar necessário à Educação Integral que propomos não objetiva dar conta apenas dos problemas que os alunos enfrentam devido ao baixo desempenho nos diversos sistemas de avaliação, pois o que se pode constatar, em alguns casos, é que o aumento da jornada de trabalho escolar dos alunos em disciplinas específicas, como Matemática ou Língua Portuguesa, tem gerado processos de hiperescolarização, que não apresentam resultados desejados. (BRASIL, 2009, p. 36).

Não poderíamos deixar de destacar que, embora haja orientação do MEC de que o Programa não faça atendimento apenas focado na questão de baixo desempenho dos estudantes, a cobrança, por parte das Secretarias de Educação e até mesmo do MEC, é que o PME melhore os níveis do IDEB. Isso ajuda a gerar um entendimento equivocado a respeito do macrocampo “Acompanhamento Pedagógico”, que pode tendenciar exatamente a hiperescolarização.

Essas distorções podem ser vistas no relato que se segue:

Porque veja só, a orientação que eu tive né lá da SME e tudo mais foi assim, que as oficinas elas não seriam aulas de reforço. Essas oficinas, por exemplo, o que a professora trabalhou em sala de aula, esse aluno não é para trazer as atividades de sala de aula pra trabalhar nas oficinas à tarde. Porque a oficina já tinha a sua ementa, já tinha sua..a ... os seus objetivos. Então, assim a gente poderia ir incrementando, ajudando, auxiliando, mas não necessariamente trabalhando. E assim uma das oficinas que foi muito cobrada né? E que graças a Deus, diante de todas as dificuldades, surtiu muito efeito na escola foi a oficina de letramento. Porque, aluno que não sabia ler e não sabia escrever a monitora de letramento que tem resolver o problema desse aluno. Porque né tem oficina, o Programa Mais Educação está ali então tem que ser resolvido. Então eu, eu sou clara em dizer, que hoje eu não sei, não está definido pra mim se a gente pode ou não pode trabalhar como reforço, ou dá continuidade do que se trabalha de manhã. Ainda mais agora que vai orientar esses estudos, que agora não só mais o letramento como as outras disciplinas também como matemática, história, geografia a gente, eu ainda não sei se vai poder dá continuidade ao que eles estudam em sala de aula e trazer o caderninho pra professora tá orientando, tipo uma aula de reforço. Isso eu não sei ainda. (Cassandra, professora comunitária, grifo nosso).

A professora relata que, embora a Secretária Municipal de Educação não oriente fazer o reforço, a própria professora parece não estar convencida de que isso seria o certo a se fazer.

Já com relação ao aumento do tempo a Agente de Alimentação apresenta seu ponto de vista:

Mudou sim, mudou porque eu to sozinha na cozinha é muito trabalho, então assim, eu fico preocupada com a questão do horário da merenda né, que tem que ser no horário certo e... assim, é... praticamente, eu fico preocupada porque não estou conseguindo atingir o objetivo na questão do horário. Aqui nós passamos dificuldade na questão da água, então assim é complicado, complicadíssimo. Esse ano foi difícil, foi assim na garra mesmo e estamos findando o ano com esse Programa. (Carla, agente de alimentação).

O aumento do tempo para a Agente em Alimentação sobrecarregou seu trabalho; segundo o relato, apesar de haver aumento da demanda de trabalho no preparo da alimentação, a escola conta com apenas uma Agente em Alimentação, que cumpre 40 horas semanais. Além disso, a escola enfrenta problemas com o abastecimento de água, o que tem complicado ainda mais a situação. A Agente em serviços de limpeza confirma a dificuldade:

Eu, quando comecei a trabalhar aqui, a jornada já era ampliada, já era assim, mas só que tem essas dificuldades mesmo, né, a questão da água, aumenta, né, pra pegar água aí é mais difícil. (Andreia, técnica em limpeza na escola pesquisada).

Perguntamos se eram só as duas para o preparo da alimentação e para a limpeza da escola e ambas confirmaram que sim.

Valorizando o Programa por complementar a aprendizagem das crianças e atender às que não têm onde ficar quando os pais saem para trabalhar, foi dito:

Eu acredito que esse Programa é um Programa muito bom, né? Ele vem pra complementar o aprendizado das crianças na escola e também esse Programa é interessante nesse bairro aqui, que nós temos muitas crianças carentes, muitos pais precisam trabalhar e não têm com quem deixar suas crianças então, também esse projeto vem ajudar esses pais, né? Com relação a essa questão de a criança ficar sozinha em casa, vai pra rua, né? Aqui nós temos o rio que fica muito próximo da escola, infelizmente tem acontecido, algumas vezes, dessas crianças ir para o rio e acontecer esses problemas aí, né? Muitos já morreram afogados, então, é uma questão, acho que esse Programa, ele ajuda bastante a essa questão. Mas, também é necessário nosso espaço aqui é pouco, né? Deveria ter mais um apoio, né? Pra que essas crianças tivessem um aprendizado melhor, teria que ter uma estrutura melhor pra gente poder receber eles, apesar de que ele não precisa ser necessariamente na escola, né? Mas eu acredito que ele sendo na escola, eu acredito que teria um aproveitamento melhor do que se fosse num outro espaço. Porque os professores e a coordenação da escola estão todos juntos, né? E todo mundo tá fazendo a sua parte pra que esse Programa realmente tenha o impacto que deveria ter, que hoje, infelizmente, não tem, por conta dessas questões. (Ilda, técnica, grifo nosso).

Ilda reconhece que o espaço da escola é insuficiente e, portanto, não tem condições para receber os estudantes, também menciona a escola como sendo o lugar central para a aprendizagem, e finaliza dizendo que por essas questões o Programa não alcança o impacto que deveria ter. Ilda menciona riscos devido ao fato de a escola estar situada próxima ao rio e insiste na necessidade de estrutura física da escola; e mesmo sabendo que no PME se reconhece outros espaços para a aprendizagem, ela é enfática em afirmar que, sendo na escola, o aproveitamento seria melhor.

Em relação ao aumento do espaço destacamos outras experiências de educação no Brasil em que se instituiu o aumento do tempo, e que contaram também com a ampliação de espaços, como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CIEPEs), implantado em Salvador, por Anísio Teixeira, na década de 1950, onde também foram ampliadas ou construídas estruturas físicas, como as que se referiam à Escola - Classe e à Escola Parque. Em Brasília, na década de 1960, também foram construídos grandes complexos destinados à Educação Integral, e assim também ocorreu na década de 1980, em São Paulo, com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs. Ou seja, foram experiências de educação em tempo integral para as quais os espaços escolares foram preparados.

Em outras experiências, como por exemplo, o Programa Escola Integrada, em Belo Horizonte, a necessidade da ampliação do tempo e de múltiplos espaços, levou ao uso de espaços de aprendizagem fora da escola. Essas experiências inspiraram a proposta do PME,

em que os espaços utilizados para as atividades educativas ganham os contornos dos bairros e das cidades, o que diferencia daquelas em que a estrutura da própria escola era alterada para a ampliação da jornada escolar.

Quanto à aproximação entre escola e os espaços da comunidade, diz o Art.2º, da Portaria nº17/2007:

VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar.

A proposta dessa política de educação é compartilhar e considerar coletiva a função de educar. E, embora em alguns argumentos possa parecer que a escola, novamente, apenas assume mais funções, talvez seja exatamente o contrário, pois ao compartilhar e se conectar com outros sujeitos e espaços na construção ativa do conhecimento, parece haver possibilidade de compartilhamento da responsabilidade de educar com a coletividade; Escola, Comunidade e Estado se aproximando de forma mais participativa. A falsa ideia de transferência de conhecimento, de quem ensina e de quem aprende, passa a ser quesito de atenção para a transformação das práticas educacionais. Assim, Freire (1996, p. 23) discorre:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar a quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 23).

Paulo Freire (Idem), ao fazer do seu exercício de vida o de relacionar-se como sujeito que educa e é educado nas relações, traz muitas questões a serem consideradas no processo de ensinar e aprender como ação conjunta e que nunca se dá de forma separada. Nesse sentido, os sujeitos envolvidos participam de processos que possibilitem encontrar respostas para os problemas vivenciados no seu dia a dia e a educação passa a ser entendida como experiência total para estudar a vida.

O livro *Texto Base de Referência do Programa Mais Educação* (2009), orienta o Programa de Educação Integral e de Tempo Integral, por meio do enraizamento do PME no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e do diálogo com os agentes e espaços da comunidade, fomentando que os conhecimentos se complementem.

Há algumas fragilidades que precisam ser levadas em consideração. O Programa de Educação Integral e em Tempo Integral incentiva a expansão de outros espaços educativos e

parece não reconhecer que, mesmo a escola não sendo o único espaço onde serão desenvolvidas atividades educativas, precisa de uma estrutura física básica. Outra questão relevante é a falta ou a precarização dos espaços públicos de convivência como praças, parques e outros, nos bairros, especialmente os periféricos; além da falta de tempo e da cultura entre os sujeitos de participarem dos debates e construção coletiva de projetos educativos, discussão sobre a qual não vamos nos aprofundar aqui, mas que é muito importante destacar.

Quanto à estruturação das escolas, Moll (2012, p.140) diz que:

O tema da reestruturação dos espaços escolares, com ampliação, reformas, adaptações e construções constituir-se-á em agenda permanente nas próximas duas décadas, considerando-se as pendências ligadas à reestruturação da rede escolar com condições para seu funcionamento como educação em tempo integral. As demandas em termos de cozinha, refeitório, banheiro com chuveiro, quadras esportivas e salas temáticas específicas para atividades culturais no campo da leitura, da música, do teatro, do cinema, da dança e tantas outras possíveis neste alargamento de horizontes formativo, tão presentes tanto no projeto das Escolas Parque como dos CIEPEs, serão pouco a pouco atendidas, na mesma medida da consolidação da política de educação integral que deverá constituir um novo padrão construtivo para as instituições educacionais. (Grifo nosso).

A declaração de Moll, se concretizada, atende a uma necessidade das escolas brasileiras que há muito tempo pedem socorro, uma vez que são muitas as escolas que não têm estrutura básica, e a chegada do PME representa esforço gigantesco para sua concretização.

Outra questão que é importante destacar é o fato de não ser mencionada por nenhum dos sujeitos da gestão e nem pela professora comunitária a característica da intersetorialidade do Programa, que conclama as diversas secretarias a voltar seus olhares e ações para os bairros onde estão localizadas as escolas que recebem o PME. Pois, como constatamos nesta pesquisa através de observação e dos relatos dos sujeitos, não só a escola, mas também o bairro necessita de infraestrutura e espaços de convivência coletiva, considerando o fato de que a educação deixa de ter como reduto privilegiado a escola e se espalha por outros espaços.

Informações já apresentadas, no relatório do CDHDMB, elaborado por Zart e Mendes (2012), indicam que a população percebe a ausência do Estado na estruturação do bairro, mas os relatos das Rodas de conversa demonstram que não foi estabelecida relação entre esta situação e a proposta do PME.

Os aspectos observados, tais como a estrutura física básica das escolas, os espaços públicos de convivência nas periferias e o tempo de participação de forma efetiva da vida em

comunidade, demonstram que o Estado não pode simplesmente induzir uma política pública e não intervir nos problemas estruturais para que a política seja realmente implementada.

São demandas que requerem do Estado uma postura que garanta aos cidadãos direito à participação, a espaços dignos, ao invés de repassar o problema à sociedade para que essa resolva como puder, negando aos sujeitos seus direitos e lhes atribuindo toda a responsabilidade pela falta de sucesso ou o não cumprimento de políticas públicas, características do neoliberalismo que se impõem a cada dia.

Freire (1996, p. 26-27), nos ajuda a pensar propositivamente quando argumenta que

É exatamente que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essa condição implica ou exige a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. [...] Não se lê criticamente, como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixe da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Essa forma viciada de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, como o pensar certo e com o ensinar certo.

Ensinar não se faz ao passo que se “dá/aplica” conteúdos, ensinar exige encontro com os sujeitos e comprometimento com o que se faz. Os saberes não são meramente transmitidos, mas construídos coletivamente a partir de situações em que os sujeitos envolvidos no processo não são meros objetos passivos e repetidores de conceitos e teorias de forma vazia, mas que encontram a vida e se encontram em condições reais de conhecer e de produzir conhecimentos, considera-se o ser humano em sua potencialidade criadora e não como mera criatura, vitimado pelas circunstâncias e anulados pela aceitação.

Retornando as análises, observamos que nos debates nas Rodas foi recorrente a afirmação da falta de espaço na escola como o principal problema para a implementação do PME, salvo na Roda de Conversa com os monitores, na qual foi dito que o maior desafio seria a falta de coletividade, como já relatado em outro momento.

A professora comunitária destaca:

Pode-se notar que é um excelente Programa, eu acredito que com essa investidura do governo Federal, é um programa que veio para ficar, essa Educação Integral, ela já está posta em diversos estados, essa Educação Integrale em algumas escolas, até mesmo no município, ela já está internalizada, ela já está acontecendo, e esse aumento da carga horária, ou seja, esse aumento do tempo da criança na escola, é de grande valia tanto para nós, quanto para as crianças e para os pais e famílias em geral. [...] Em

questões de espaço, tanto físico, quanto a situação econômica é ... essa estrutura toda que a gente precisa, né? Porque o governo, ele investe nisso, essas partes, essas questões, elas deveriam ser um pouquinho mais avaliadas, a gente poderia ta cobrando mais das pessoas certas... O espaço, tanto ele ta sendo destinado? A gente hoje tem uma estrutura pra poder suportar uma escola integral? Nós temos espaço pra isso? Pra criança sair de casa cedo e ficar o dia inteiro na escola, né? Porque a nós, não podemos confundir creche com o Programa com a Educação Integral, creche é uma coisa, né? Entendo que existe essa dificuldade, que pais e mãe não têm onde deixar filho, e filho tem que ficar em algum lugar, mas não vamos confundir creche com a Educação Integral, por que a escola oferece hoje um refeitório? A escola hoje tem um lugar que essas crianças possam ta, é ...tomando banho e se trocando? Porque o que a gente tem conhecimento de uma escola integral, de um ensino integral, que isso já está implantado em outros lugares é que as crianças têm todas essas condições. Então eu acredito que essa carga horária é válida, porém se vai ter e se vai surtir o efeito que tem que ser surtido? (Cassandra, professora comunitária, grifo nosso).

A professora, apesar de em alguns momentos não ser coesa em sua fala, fato que pode ter ocorrido por estar na Roda junto com os membros da gestão, avalia diversos aspectos do PME, tendo em vista o sua função de Coordenadora do Programa, que, a princípio, pode ter uma visão mais ampla dos desafios e das possibilidades. Deixa transparecer que cobranças são feitas a ela, quando deveriam ser feitas, ao que ela considera, “às pessoas certas”, parecendo querer indicar os gestores da escola ou da Secretaria de Educação. Afirma que a escola, ao adotar 07 horas diariamente, aumenta o tempo e faz acontecer a Educação Integral, manifestando uma concepção pouco aprofundada do sentido de Educação Integral, mas, ao mesmo tempo menciona a necessidade de diferenciar creche de Educação Integral, referindo-se ao fato de que a escola não é apenas um lugar para “deixar” as crianças. Em relação aos espaços, ela faz uma série de ponderações que deixam em cheque a adesão da escola ao Programa face à falta de estrutura, relacionando a isso também a falta de condições de os estudantes permanecerem o dia todo na escola. E, finaliza valorizando o aumento da carga horária, mas afirmando que o PME corre o risco de não atingir os objetivos devido à falta de estrutura para a realização das atividades.

Em muitos momentos da pesquisa nos deparamos com falas que revelam a falta de diálogo entre os sujeitos. Os momentos das RC foram também momentos de desabafos em que alguns sujeitos fizeram relatos magoados, de cobrança. Mas, uma das maiores dificuldades “diagnosticadas” foi a falta de planejamento coletivo para as ações. Os sujeitos sentem-se meio impotentes diante de suas dificuldades, que para uns é a falta de coletividade, para outros a falta de espaços apropriados e a necessidade de conhecer o PME. As críticas feitas por esses sujeitos, algumas vezes apontavam os “culpados”, partindo de uma leitura

muito localizada, sem um olhar para o contexto maior que é o cenário da educação, sem viver a curiosidade, a rebeldia que Freire diz ser própria dos sujeitos.

Quando perguntamos sobre o aumento do tempo na escola, na Roda de Conversa com os Pais, uma mãe disse:

Eu achei bom porque eu trabalho e minha filha tem onde ficar, né? Porque se não tivesse esse projeto ela iria ficar sozinha em casa. Só que deveria melhorar, porque as crianças brincam no sol quente. (Mãe de Ana).

A mãe que se pronunciou trabalha fora, o que explica o fato de achar bom ter onde deixar a filha, mas o seu olhar também destaca a preocupação com a falta de infraestrutura da escola, quando menciona que as crianças brincam expostas ao sol quente. No entanto, não há referências às possibilidades de aprendizagem por meio do Programa Os demais também confirmaram a utilidade da escola de tempo integral para as famílias que trabalham, mas não fizeram nenhum relato.

Assim, nas Rodas de Conversa, um dos pontos que mais se destacou foi a questão dos espaços da escola, ou melhor, a falta deles, coisa que também é comum no bairro. Todos os sujeitos pesquisados, envolvidos na implementação do Programa, mencionaram a questão dos espaços, ainda que cada grupo com seu olhar específico.

Na Roda de Conversa com os estudantes, eles destacam:

Tinha que ter um muro, tipo assim, morreu um cavalo aí, veio um ..., acho que foi a diretora que ligou lá na prefeitura chamando a máquina pra vim tirar o cavalo daí, mas só que não tiraram. Só cavaram um buraco ali e enterraram o cavalo ali mesmo e tá até hoje ali. (no campo). Não pode jogar bola. Bola aí tem, tem muita bola aí, só que não pode jogar bola, só por causa desse cavalo aí ... (Carlos, estudante).

Quando a Roda de Conversa com os estudantes aconteceu, em novembro de 2013, a escola ainda não tinha muros; a falta de delimitação do espaço da escola possibilitava à comunidade o livre acesso a esse espaço. Mas, no caso narrado, o fato parecia atingir os estudantes de forma a desrespeitá-los. Jogam-se animais mortos em espaços que eles utilizam para realizar atividades, prejudicando-os. Nessa fala, o estudante ressalta tanto a falta de respeito de quem jogou o cavalo morto no território da escola, como da pessoa que veio remover o animal morto e que ao invés de enterrá-lo em local adequado, apenas cavou um buraco e o enterrou ali mesmo, impedindo os estudantes de utilizar aquele espaço para as aulas e atividades de lazer. Outro estudante continua a relatar:

Isso é vergonha pra gente também, né? Porque muitas pessoas sempre falam: “ah num sei por que você fica naquela escolinha, as nossas escolas são melhores.” Mas, não é isso, a gente está aqui porque estamos aprendendo, estamos desenvolvendo bastante a leitura (outro colega ainda completa: Cultura) aprendendo mais, né? (João, estudante, grifo nosso).

Ao comentar o que os estudantes de outras escolas dizem sobre a escola em que João estuda, entendemos que a falta de estrutura física está além das marcas objetivas que se revelam nas dificuldades já pontuadas, mas se marca também de forma subjetiva, no sentimento de diminuição da autoestima. A pobreza da escola e do bairro aparentam provocar nos estudantes o sentimento de ser menos dignos, de se envergonhar e de se sentir inferiores. A palavra “escolinha”, não só pelo fato de indicar uma unidade pequena, carrega sentidos que inferiorizam. Por outro lado, o relato traz o gosto do estudante pela escola quando a defende, dizendo que os estudantes, se desenvolvendo bastante. O relato ganha a confirmação dos demais estudantes que participaram da Roda de Conversa, através de gestos de afirmação.

A falta de estrutura física da escola também é reconhecida pelos pais,

É, a escola tá precisando de muita coisa, porque só tem as salas de aula, mais nada.” (Mãe da estudante Ana).

Outro pai diz:

O espaço aqui no caso não está adequado, não tem uma quadra, só tem o barracão que é um lugar inadequado, que já tem projeto há quase dois anos, né? Então esse barracão, ele tem que ter um fim pra ele, porque ele tem espaço pra tudo ali dentro, tem espaço pra muita coisa, tem espaço pra reunião, pra, pra fazer o que quiser ali dentro, tem muito espaço. O que é que ta faltando? Pois é... (Pai do estudante José, grifo nosso).

O pai menciona a existência de um espaço, o barracão, que fica no terreno da escola e ao lado dela, e que poderia ser utilizado por ser grande, mas que não pode por se tratar de um espaço que precisa de reformas para ser utilizado.

Na Roda de Conversa com os professores, um deles destaca:

Do bairro, o que a gente usa mais é o campinho lá em cima, porque outros espaços eles não cedem pra gente aqui no bairro. Eu já tentei até mesmo pra sala do acompanhamento pedagógico e pra dança, mas só que não consegui até agora nada. (Jeane, professora).

A partir do que a professora afirmou, perguntamos se há espaços que a comunidade pode ceder e qual seria.

Outra professora diz:

Aqui no bairro não tem um centro comunitário, se tivesse um centro comunitário ai eles poderiam estar usando, né? (Sílvia, professora).

Os professores começaram a ampliar o olhar e a falar também do bairro e da falta de espaços. Diz Sílvia:

Aí, isso daí ta comprometendo a qualidade do desenvolvimento do projeto, o projeto podia ta desenvolvendo muito melhor, né? fazendo os alunos se desenvolver muito mais, mas por causa dessa falta dos espaços ta comprometendo, né? o desenvolvimento. (Sílvia, professora).

A professora Silvia mora em um bairro próximo àquele em que a pesquisa foi realizada, não é professora efetiva, mas desenvolve atividade na escola há dois anos, por isso falou do bairro, revelando alguns detalhes. Naquele momento, ela fez menção positiva ao Programa, que chamou de projeto, e criticou os espaços. Outra professora diz:

Compromete muito, porque não tem uma sala, não tem um espaço adequado pra eles, né? aí compromete. Não tem, e o seguinte, porque o acompanhamento pedagógico, eles têm que desenvolver todas as disciplinas matemática, história, geografia, tudinho, né? Mas qual a concentração deles, lá? Que fica lá basicamente no meio da rua lá, não tem como concentrar, aí fica difícil. (Jeane, professora).

Jeane menciona as disciplinas do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, e que segundo o Manual Operacional de Educação Integral (2012), o acompanhamento pedagógico deve ser: “Instrumentalização metodológica para ampliação das oportunidades de aprendizado dos estudantes em Educação Integral” com orientação nos conhecimentos sobre:

**Ciências** – 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.

**História e Geografia** – Estudo da relação dos seres humanos com tempos e espaços na co-produção e transformação cultural, política e histórica.

**Letramento/Alfabetização** – Desenvolvimento da função social da língua portuguesa, comunicação verbal, leitura e escrita. Compreensão e produção de textos de diferentes gêneros em situações comunicativas, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral.

**Línguas Estrangeiras** – Introdução de estruturas básicas em línguas estrangeiras para a leitura, escrita e oralidade, necessárias à comunicação e ao aprendizado pelo reconhecimento da diversidade sócio-cultural.

**Matemática** – Potencialização de aprendizagens matemáticas significativas por meio de resoluções de problemas, mobilizando os recursos cognitivos dos estudantes.

**Tecnologias Educacionais** – Aplicação de tecnologias específicas visando à instrumentalização metodológica para ampliação das oportunidades de aprendizado dos estudantes participantes do Programa Mais Educação.

Ressalta-se que as tecnologias educacionais devem ser direcionadas a cada área do conhecimento. (BRASÍLIA, 2012, p. 14 a 15).

Na fala de Jeane, o desenvolvimento do Programa fica muito comprometido porque não tem uma sala ou outro espaço adequado para os estudantes, ressaltando principalmente o Acompanhamento Pedagógico, atividade em que os estudantes precisariam se concentrar.

A professora comunitária destaca:

Mínimo que eu acredito, assim, que poderia se ter, era uma sala, mínimo. Se não tivesse uma sala com carteiras, mesa, ventiladores, ar condicionado, que tivesse pelo menos um teto, onde essas crianças não estariam tomando sol, tomando chuva e lugares expostos de fácil distração. Porque todos nós sabemos que precisamos nos concentrar quando estamos fazendo uma leitura, quando estamos produzindo um texto, todo mundo precisa de uma concentração. Nosso espaço hoje não é adequado! Nós não temos espaço propício para que esses alunos possam estar estudando e desenvolvendo qualquer tipo de atividade, a não ser esporte. Para esporte a gente tem uma área excelente, mas fora isso é uma decadência, precárias as condições que hoje a escola apresenta para nossos alunos. Vamos dizer assim, quando eu coloco que a gente não tem espaço, eu coloco assim, em estrutura física mesmo, que nós não temos estrutura física adequada. Agora que o Programa vai parar por conta disso? Não, que nós estamos todos os dias vencendo uma luta, uma batalha, isso sim. Nós estamos em superação, em processo de superação, cada um dia superando um dia. É dia após dia buscando melhorias, né? Então assim, luta contra tudo e contra todos. Quando digo tudo e todos é no sentido de espaço físico. Agora que nós deveríamos ter um espaço, nós deveríamos! Que nós vamos abandonar o programa, que nós vamos deixar o programa porque nós não temos, nós vamos deixar essas crianças ociosas e ... em risco, né? Vários ... correndo o risco aí de vida porque eles não tão na escola, ociosos, sem ter o que fazer, sem pai, sem mãe? Não, jamais. A gente tá aqui pra tentar fazer de tudo pra que o Programa cresça mais ainda e superando, mas essa é a nossa realidade. Nossa realidade é hoje sem estrutura, não temos estrutura nenhuma, você entendeu? (Cassandra professora, grifo nosso).

No relato, mais uma vez, é mencionada a questão da necessidade do espaço, pelo menos uma sala para as atividades que requerem mais concentração. Mas, é dito que o espaço para o esporte é “excelente”. Chama a atenção tal afirmação, visto que na escola e no bairro não há quadra de esportes. Os estudantes praticam esporte no campo, que a própria comunidade organizou ou em outra adaptação de campo ao lado da escola, cujas dimensões não correspondem à de um campo de futebol, nem de uma quadra e nem de um campo *society*. Todos os espaços para a prática esportiva são a céu aberto. Os estudantes ficam expostos ao sol ou à chuva, conforme relatado pelos pais. Mas o depoimento indica a disponibilidade para tentativas, quando há um mínimo de chances, como o caso dos campos

improvisados. Percebe-se, ao mesmo tempo, indignação com relação à ausência de espaços formais para atividades consideradas mais próximas ao currículo escolar padrão.

As palavras da professora comunitária relatam que a escola precisa enfrentar lutas cotidianamente, demonstram que no coletivo que compõe a escola há oposições a serem vencidas, o que também identificado na Roda de Conversa com os monitores.

Entre as dificuldades na implementação da Educação Integral e de Tempo Integral, está a necessidade de espaços. Como a demanda por espaços, no bairro e na escola, já era um problema antes mesmo do PME, com a implementação, esse problema se agravou ainda mais.

No entanto, as demandas ultrapassam as questões dos tempos, espaços, chegando aos saberes e atividades, vai do currículo às práticas pedagógicas; a formação continuada e as relações estabelecidas diariamente são campos em que tudo isso vai ser materializado e ganhar corpo. Tanto as políticas que orientam os fazeres educacionais, quanto os processos que fazem parte do dia a dia, são questões que estão fervendo dentro da escola e que produzem aprendizagens e mudanças.

Mesmo com tantos desafios a serem enfrentados, foram mencionadas, pelos sujeitos desta pesquisa, a falta de estrutura da escola, cujo problema atinge o bairro como um todo, e a falta de coletividade entre os sujeitos. Chama a atenção o fato de não ter sido feita nenhuma referência aos demais aspectos do Programa, indicando que ainda não compreendem toda a complexidade dos aspectos tratados pelo PME.

Outra questão que podemos identificar é a falta de distinção entre Educação Integral e Tempo Integral, pois, nos relatos dos sujeitos participantes da pesquisa, o termo Educação Integral parece ser utilizado indistintamente como Tempo Integral.

Ao repensar o papel da escola e da educação escolar, que se tornou pública a partir do século XVIII, para atender aos interesses do Estado capitalista.

A proposta de transformação da educação escolar exige que os sujeitos sejam educados politicamente para que sejam capazes de atuar na sociedade e repensá-la. E tudo isso mexe com o poder hierárquico do conhecimento educativo, culturalmente atribuído à escola e ao professor, com possibilidade de transformar a lógica de quem ensina e quem aprende, provocando estudantes, professores e demais profissionais da educação, pais e comunidade para a participação nos espaços e em diferentes tempos que a educação acontece, como chama a atenção Freire (1996, p. 37):

Neste sentido é que ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele - o pensar certo- é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se

fala com a forçado testemunho. Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é que- fazer de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo não é transferi-lo, mas co-participado.

Paulo Freire (Idem), sujeito de práticas irresistivelmente cheias de belezuras, nos convoca à rebeldia de pensar certo, contrariando a ordem do progresso vigente, em que sujeitos são objetos de disciplina para a obediência, calados, pois vivemos uma cultura em que os comunicados são impostos e tomam o lugar do diálogo, e o egoísmo nos furta do sentimento de coletividade.

Ser educador e educando sem ser sujeitos, é algo que faz vítimas. Confrontar com práticas docentes de aplicadores de conteúdo, de políticas públicas apenas, é reproduzir a lógica de uma sociedade que mal lê palavras e que não consegue ler o mundo e suas gentes.

Nesse processo de aprender, o tempo assume grande importância, pois a aprendizagem requer elaboração, requer realização de múltiplas experiências, requer poder errar no caminho das tentativas e buscas, enfim, requer considerar os diferentes tempos dos sujeitos da aprendizagem. Também requer considerar o tempo de cada um dos parceiros da comunidade: o tempo da escola, que está preso a um calendário e o da comunidade, que flui e é mais abrangente, que envolve mais experiências que podem ajudar a otimizar e direcionar melhor o tempo da escola. (BRASIL, 2009, p. 35).

Assim, o tempo, antes, era organizado em uma jornada de quatro horas, na qual os estudantes chegavam à escola e assistiam às aulas, divididas em disciplinas, como meros espectadores passivos e depois voltavam para suas casas, e nem sempre conseguiam relacionar o que estudaram com o que vivenciavam. Existe a possibilidade de, com a adesão ao PME, a escola, organizada junto à comunidade, considerar outros conhecimentos, tempos e espaços formativos e estabelecer novas relações de aprendizagem que permitam considerar outros tempos e experiências vivenciadas em outros espaços.

Voltando às orientações que traz a Portaria nº17/2007, outro aspecto destacado no Capítulo III, Art. 6º, enfatiza duas grandes questões da educação: a formação integral e a emancipação dos sujeitos. “I - contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora”. (grifo nosso).

É importante destacar que a questão do Tempo Integral e de outros espaços educativos, proposta tanto na Portaria quanto nos livros que orientam a implementação do PME, menciona a Educação Integral emancipadora e, que, na pesquisa, os sujeitos são

recorrentes em falar apenas do Tempo Integral, o que se apresenta como um desafio a ser superado.

A questão da falta de espaços, tão citada nas Rodas de Conversa, é bastante relevante, não apenas para a escola, mas para toda a comunidade, visto que é uma situação que envolve o bairro e marca a vida dos moradores com a falta de infraestrutura.

No bairro, a falta de espaços de convivência coletiva faz da escola lugar de referência para os estudantes se encontrarem e tecer amizades, conforme relatos. A escola, também pequena, tem enfrentado grandes dificuldades para realizar atendimento aos estudantes e aos profissionais que nela atuam.

Apesar dos desafios que se apresentam aos sujeitos, estes ainda não se organizaram para enfrentá-los. Suas reações ainda não atingiram o “pensar certo” a que Freire se referia, visto que os sujeitos mediados pelo pensar certo buscam fazer de um ato comunicante e co-participante. Essa situação agrava a compreensão do PME, de como se organizam e se articulam, uma vez que a proposta do PME visa a ações intersetoriais para que tanto o setor público, através das Secretarias, como a comunidade possam intervir na resolução das demandas detectadas.

Outra questão que merece destaque é como acontecem os planejamentos da escola, que veremos a seguir.

#### **4.2 A Escola e os Planejamentos do PME**

A chegada do PME às escolas, com a proposta de Educação Integral e em Tempo Integral, apresenta inúmeros desafios que mexem com rotinas já estabelecidas historicamente. Os planejamentos e as articulações entre a escola e os demais agentes envolvidos na implementação do PME emergem, trazendo necessidades de produzir mudanças na educação.

A educação, presente em todos os espaços, é ato de conhecer e, também, uma necessidade do ser humano diante do mundo e da vida. Os espaços são potencialmente educativos, não pelo espaço em si mesmo, enquanto fim, mas por tudo que nele acontece. No entanto, as relações educativas nem sempre acontecem seguindo processos educativos democráticos participativos. Constituem-se, na maioria das vezes, de forma autoritária, bancária, mercadológica e utilitarista, vazia de leitura de mundo. Sujeitos que passam por esse processo educativo na família, na escola e na sociedade resultam num frágil arquétipo de sujeitos despreparados para exercer a democracia.

Segundo Freire (1996, p. 93),

A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela. Empenha-se em desafiá-la sempre e sempre; jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos *silenciados*, mas no alvoroço dos *inquietaos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta. (Grifo do autor).

Em tempos de possibilidades de mudança da educação é pertinente falar de democracia, uma vez que a educação ainda segue moldes antidemocráticos, quando assume práticas autoritárias, nas quais os comunicados tomam o lugar do diálogo na relação entre os sujeitos.

Diz Freire (Ibidem, p. 94): “Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei. Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos.”.

A prática qualificada como política pedagógica e científica é articuladora do conhecimento para qualificar a participação na perspectiva de homem histórico, que possa contribuir na construção de uma nova sociedade e retirar-se da execução de práticas educativas que fazem de estudantes engolidores de conteúdos sem significado para o contexto da vida, repetidores de passividade e indiferença frente à vida em sociedade, recheada de injustiças sociais.

A atividade de ensinar e aprender são humanas, educação não é treinamento Freire (Ibidem, p. 119) diz que

[...] ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torna capaz de entender e comunicar o entendido. É nesse sentido que se impõe a mim *escutar* o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E neste sentido se impõe a falar *com* ele. (Grifo do autor).

A práxis de Freire é um dos muitos exemplos de experiências que, historicamente se constituíram no Brasil, na qual a transformação das práticas assumidas pelos sujeitos possibilita a assunção da participação democrática, em que se fala com os estudantes, mulheres e homens da comunidade e não para eles.

Há necessidade de a escola superar o paradigma de lugar central em que a educação acontece isolada do contexto para se transformar, buscando, principalmente, a aproximação

com a realidade vivenciada pelos sujeitos de forma reflexiva, participativa, construtiva e colaborativa para a construção de intervenção comprometida com os mesmos.

O Projeto de Formação Continuada dos profissionais de educação foi um dos documentos escolhidos para ser analisado, por se tratar de uma das ações que deve ser vivenciada de forma coletiva, desde a fase da elaboração/escrita, escolha dos assuntos, até a execução. É uma oportunidade para a escola discutir, refletir e reorganizar as ações a partir dos conteúdos e dos debates gerados.

Segundo o que apresenta o Projeto de Formação Continuada da escola, há uma preocupação com que esta propicie melhores práticas e experiências pedagógicas, conforme o trecho que diz: “A formação continuada da escola X é uma ação desenvolvida em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Cáceres visando avaliar, refletir e buscar novas formas de intervenção nas Práticas e experiências pedagógicas”. (PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA 2013, p. 5, grifo nosso).

O projeto destaca esse momento de formação como importante porque junta os diferentes funcionários que atuam na escola em torno das discussões, possibilitando os mais variados olhares sobre o mesmo tema.

Os conteúdos programados da Formação Continuada apresentam temas como: “alfabetização e letramento em português e matemática - visando ensino-aprendizagem; Primeiros socorros; Bulling na escola e avaliação do ano letivo de 2013”. (Projeto de Formação Continuada, 2013, p. 8). Nos procedimentos metodológicos não ficou especificado como o trato com os temas ajudaria nas intervenções das práticas pedagógicas dos sujeitos envolvidos.

No Projeto Político Pedagógico encontramos referência à comunidade no trecho que afirma ser um posicionamento da escola “estabelecer uma relação de parceria com toda a comunidade escolar, valorizando a cultura local, bem como as experiências e potencialidades das famílias e da equipe escolar”. (PPP, 2011/ 2013, p. 27).

Segundo o que traz o PPP em relação à participação da comunidade e da equipe escolar, deveria haver valorização da cultura e das experiências que esses sujeitos carregam, o que, a nosso ver, indica uma sinalização para o envolvimento entre a escola e a comunidade.

Nas Rodas de Conversas, perguntamos aos sujeitos envolvidos, pais, estudantes, gestão, monitores e professores, como acontecem as práticas assumidas por eles, como acontecem os planejamentos, a participação dos pais/mães no Programa e se conseguem perceber algumas mudanças com a implantação do Programa. Alguns depoimentos estão transcritos abaixo.

Com relação aos planejamentos:

Eu já queria fazer essa introdução, exatamente, assim porque, muitas vezes quando o Programa já se iniciou e quando eu iniciei, a gente vai adquirindo muita experiência, porque na teoria tudo é muito lindo, tudo é muito perfeito. A gente pega lá o nosso manual, é tudo muito perfeito, aí a gente vai lá, assiste uma palestra, nós temos um coordenador que fala muito bonito, nós temos uma coordenadora que fala muito bonito, você vai a Brasília, vai a outras reuniões e observa que eles não notam essa dificuldade que a gente tem no dia a dia. Ao escolher as oficinas eu acreditava que os alunos poderiam escolher a oficina, tipo, um exemplo, vamos fazer fanfarra, os alunos, todo mundo gosta. Quem é que não gosta? Quem não tem um sonho de participar de tocar em uma fanfarra? Mas aí é que esta, será que essa oficina é só escolher e desenvolver na escola? Não, nós temos que escolher oficina de acordo com a nossa estrutura. E aí quando a gente toma a liberdade de escolher uma oficina, juntamente com os alunos e não comunica a essa coordenação pedagógica que existe lá dentro, lá na secretária hoje, nós somos também chamados à atenção. Porque como é que você vai desenvolver essa tal oficina dentro da escola se você não tem condições, muito menos uma sala de aula pra guardar esses materiais?. “Ah professora, mas lá tem um vizinho que tem uma casa e essa casa tem um quarto que ta sobrando e a senhora pode ir lá pedir esse quarto pra guardar o material, porque o Programa ele é aberto, esse Programa você busca a sociedade, busca os pais, busca todos a participar”, mas isso na teoria, na pratica é outra realidade. Se hoje a gente convive aqui nesse bairro, que a gente percebe que as condições não são das melhores, que a comunidade não tem um posto de saúde que funcione diariamente, não tem uma pracinha, não tem ... algo que a gente possa ta correndo atrás e pedindo ajuda, como que a gente vai escolher uma oficina pra ser trabalhada sendo que a gente não tem condições nem pra guardar os materiais? Então assim queria esclarecer que muitas vezes essas oficinas são escolhidas em conjunto com os alunos e com os pais e mesmo assim na hora da gente sentar com o coordenador na prefeitura nós somos questionados do porque dessa oficina, e até mesmo sentados ali eles modificar a oficina escolhida. (Cassandra, professora comunitária, grifo nosso).

A partir do relato, podemos observar como a professora comunitária se apresenta angustiada, destacando que nas reuniões com coordenadores que “falam bonito”; no manual e em reuniões em Brasília, na teoria tudo é lindo e a prática é outra. Nessas contradições se encontram as dificuldades, que não são mencionadas na teoria e se materializam na prática, fazendo com que teoria e prática se distanciem. Segundo a professora comunitária, quem não está na escola não percebe as dificuldades enfrentadas.

Continua o relato falando de como as oficinas são escolhidas, revela que não é só escolher as oficinas coletivamente, tem que escolher de acordo com a estrutura física da escola, mas quando fala que as oficinas correm o risco de ser mudadas pelos técnicos da Secretaria de Educação, retoma a questão da falta de estrutura da escola e do bairro como se a questão da estrutura física já não tivesse sido considerada no momento da escolha, para não

correr o risco de dar errado ou sofrer interferência da Secretária de Educação e/ou ainda para ser motivo de reivindicações.

Outra questão que chama a atenção é que, ao se referir aos planejamentos, só é citada a questão da escolha das oficinas. Como se não houvesse outras questões e momentos em que é necessário o planejamento, como, por exemplo, o planejamento das oficinas, da utilização dos espaços, das possíveis reivindicações necessárias ao bairro, das articulações com a comunidade e com o poder público. A noção de planejamento se restringe, neste caso, à definição de oficinas.

Sobre a questão da participação que aparece no relato, diz que o Programa prevê a participação da comunidade, e que isso só ocorre na teoria e não prática.

A relação feita entre teoria e prática dá um tom de que os sujeitos são apenas os “aplicadores” do Programa. Não se exercita o que Freire chamou de “pensar certo”. As práticas que se materializam resultam da compreensão dos sujeitos sobre o que é, no caso, o PME. O que se percebe é que o conhecimento acerca do Programa é pouco profundo.

Sobre esse pensamento, diz Freire (1996),

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professor que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É, preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a *curiosidade* mesma, característica do fenômeno vital. (FREIRE Ibidem, p. 38-39, grifo nosso).

Ser educador e fazer educação é se desafiar a conhecer o que está sendo proposto, para além da proposta que se anuncia, mas de tal modo que se encontre, na experiência histórica, econômica, política, cultural e social dos sujeitos, contradições de forças que se embatem e que precisam ser compreendidas no trabalho educativo com os sujeitos. Compreender o PME e como está sendo implementado possibilita aos sujeitos envolvidos na implementação de se tornarem conscientes das escolhas que possam fomentar a emancipação dos sujeitos para o fortalecimento da democracia participativa, tendo em vista o caráter das relações coletivas pautadas na descentralização da tomada de decisões e em relações dialógicas.

No caso do PME, não quer dizer que o Programa seja tão somente aplicado, implementado, mas conduz a construir um caminho que não está pronto, que se faz a partir de como se proponha e se articule para fazê-lo.

Pensar a educação pressupõe pensar os sujeitos enquanto sujeitos e não como objetos e em práticas diferentes da educação bancária. Sobre essa relação diz Freire (1996, p. 42): “A aprendizagem da *assunção* do sujeito é incompatível com o *treinamento pragmático* ou com o *elitismo autoritário* dos que se pensam donos da verdade e do *saber articulado*”. (Grifo do autor).

O relato da professora continua ainda discorrendo sobre a burocratização e as dificuldades de implementar o Programa na escola.

E o coordenador pedagógico escolheu oficina e, quando a gente for pro financeiro -, porque daí o financeiro da prefeitura tem que ver se os recursos vão ser suficientes - eles alegarem também o por quê da oficina? E por que não uma outra? Então, assim, a oficina a gente escolhe com o que quer trabalhar ou elas são impostas? Será que os alunos vão se identificar com essas oficinas? Nós, durante um ano, tivemos diversas dificuldades em oficinas: primeiro porque foram duas, uma que foi impôs..que é inserida pelo MEC, que os materiais são fornecidos pelo MEC e o MEC não conseguiu cumprir com nenhuma escola, que era a fanfarra. Então nós não desenvolvemos a oficina de fanfarra porque o MEC não conseguiu cumprir com os materiais, a segunda foi a rádio escola também, que até tentamos, porque a orientação que nós obtivemos da secretária foi que se a escola tem um microfone, tem um aparelho de som, a rádio pode funcionar. Então vamos iniciar, vamos, “inicia a oficina porque vocês têm um tempo que esse material vai chegar.” Trabalhamos 10 meses, iniciamos em março, estamos no mês de dezembro, trabalhamos 10 meses e os recursos materiais ainda não chegaram. Tem como surtir efeito uma oficina que não tem material? Não tem! Primeiro: não temos o espaço físico, não temos os materiais, porque também não é só falar temos dinheiro na conta, vamos lá comprar, né, não é assim. Tem coisa que não dá de ser comprada, então são coisas que tem que se ter uma equipe mesmo e que se der certo, ótimo, se não der, a equipe também tem que falar “porque tentamos, não deu”. (Cassandra, professora comunitária, grifo nosso).

Nessa segunda parte do relato da participante na RC, há outra aparente contradição, a de que é o Coordenador Pedagógico quem escolhe a oficina. Afinal, por quem são escolhidas as oficinas: pelo Coordenador Pedagógico, pelo setor financeiro da Prefeitura ou pelo coletivo, estudantes, pais, professores, monitores? No relato, ainda há a afirmação de que a imposição acontece. Cassandra fala da pressão da Secretaria de Educação na escolha das oficinas e a preocupação se os alunos vão se identificar com as oficinas; relata também dificuldades em desenvolver as oficinas para as quais o MEC envia os materiais, porque se esgotam os prazos, (até o momento desta Roda, a escola não havia recebido os materiais para

desenvolver a oficina e houve improviso com os materiais de que a escola dispõe). Na oportunidade, foi destacado pela professora Cassandra a importância de se decidir em equipe para que o coletivo da escola assuma a responsabilidade, o que leva a entender que isso ainda não acontece. A escolha das oficinas cabe ao coletivo da escola.

No momento de confirmar a adesão ao Programa, a escola pré-selecionada deve preencher o plano de atendimento, disponível no SIMEC, e é nesse sistema que os gestores verificam o andamento dos Planos de Ações Articuladas em suas cidades, escolhendo as oficinas que irão implementar e o número de estudantes participantes. É importante destacar que o Governo Federal envia recursos financeiros diretamente às escolas. Os recursos financeiros são divididos em capital e custeio e devem ser aplicados na compra dos kits pedagógicos para as oficinas, para pagamentos dos monitores, e contratação de serviços, aquisição de materiais permanentes e de consumo, conforme Manual Operacional de Educação Integral de 2012.

Cada escola recebe recursos referentes às oficinas escolhidas e ao número de estudantes atendidos pela escola no PME. O montante de recursos destinados a cada escola é repassado por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Educação Integral, para conta corrente em nome da unidade escolar, conta que é aberta especificamente para receber apenas os recursos destinados ao PME.

O MEC disponibiliza um manual operacional para o PME, no qual orienta sobre os materiais a serem adquiridos, de acordo com as oficinas escolhidas e a quantidade desses materiais para cada oficina. Para algumas oficinas específicas, o próprio MEC é que envia às escolas o kit, como é o caso, por exemplo, da fanfarra, oficina que faz Cassandra reclamar o fato de o MEC ainda não ter enviado à escola.

As situações de contradições têm potencial pedagógico, como as situações trazidas pela professora Cassandra, se problematizadas junto aos sujeitos. Como diz Freire (1996), sobre instigar os sujeitos cognoscentes sobre suas vidas, falar das muitas possibilidades de criação para que estes se emancipem ao desvelarem as contradições em que vivem ao mesmo tempo se criam novas possibilidades de que a “incompetência seja provisória”.

A desconsideração total pela *formação* integral do ser humano e a sua redução a puro *treino* fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, *falar a*, que, na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com*. (FREIRE, 1996, p. 115-116).

As contradições que se apresentam na implementação do PME representam possibilidade de construção, de percepção crítica dos sujeitos para vencer a ingenuidade e o conformismo. As práticas assumidas pelos sujeitos são determinantes para definir se a formação integral vai ser assumida ou desconsiderada, se vai ser um discurso autoritário de quem fala ao objeto, ou o falar com os sujeitos, escutar, discutir, construir.

A proposta do Programa Mais Educação se pauta na ideia de compreender o ser humano em suas múltiplas dimensões, como sujeito do processo educativo e ser de direitos, o que talvez possa caracterizar a indução da política como uma quebra de paradigma para a educação brasileira. A difícil luta de posicionamento frente a todas as artimanhas existentes exige que eduquemos os sujeitos de nosso tempo contra a força do construto liberal que nos faz agir como assujeitados.

Na indução da Política de Educação Integral, uma questão que ainda precisa ser bem entendida é como se dará a responsabilização dos sujeitos na implementação do PME. A Portaria Interministerial nº 17, de abril de 2007 no Capítulo VII, Art. 2º, traz como objetivo: “promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar”. (Grifo nosso). A responsabilização da escola e da comunidade aparece no texto sugerindo que a escola e a comunidade se integrem para assumir o processo educacional.

Em se tratando do trabalho de colaboração ou corresponsabilização, na Roda de Conversa com os monitores do Programa, houve os seguintes destaques sobre como planejam as ações:

Bem, eu assim, nunca houve uma reunião com nós monitores pra a gente descascar o abacaxi entre nós né? O que funciona, o que não funciona, o que você pode majorar, não houve ainda efetivamente essa reunião, houve ensaios, mas assim efetivamente, que eu me lembre não houve. Porque é importante quando a gente deixa os meninos lá na aula, reúne os monitores, a gente senta e fala: “olha fulano, não foi bom assim, foi bom nesse ponto.” Porque é importante a gente ajustar os ponteiros, porque quando a gente sai da reunião sai leve, já sei o que é que eu posso ... de que forma que eu posso agir, de que forma eu não posso agir... Assim, a frustração que é você prepara música, você tira cópia, faz aquela coisa, idealiza sua aula, chega lá “você não vai poder usar a sala, tá? A sala vai num sei o quê...usa aquilo lá”, lá aonde? Não tem carteira, como que eu vou pôr crianças cantando de pé a aula inteira? Isso é um crime, né? Então eu não posso fazer isso, né? Aí você começa a costurar. (Túlio, monitor, grifo nosso).

Nesse relato, o monitor revela a falta de reunião para planejamento e descreve situações em que se planeja individualmente não é possível executar o que foi planejado por

falta de diálogo entre a equipe da escola, fato que se agrava pelas questões que envolvem a estrutura física da escola. O desabafo do monitor revela a falta de diálogo entre a equipe administrativa e a pedagógica.

As situações narradas sobre a falta de estrutura são problemas que necessitam ser discutidos pela Escola, Comunidade e Estado, o que poderia, em parte, ser resolvido, e por outro lado, gerar análise para posicionamento crítico da realidade e dos problemas a serem enfrentados, o que Freire chama de fazer leitura de mundo e desvelar as contradições.

A questão da falta de diálogo é de novo abordada por outra monitora que apresenta os sentimentos dos estudantes por perceberem a falta de unidade entre a escola e o Programa.

A gente chega a pensar assim, porque é igual quando os adolescentes falam, eles pensam que... Eles esquecem que as crianças são as crianças da escola, há aquela separação então é complicado. Mas assim a gente ta vencendo. (Vilma, monitora, grifo nosso).

A monitora demonstra identificação entre o sentimento dos estudantes e o dos monitores em relação à falta de reconhecimento de que as crianças do Programa são também as da escola. A declaração comprova a dificuldade de superar a fragmentação das atividades da escola, que tem se agravado ainda mais com a divisão entre a escola e o PME e se tornou mais uma fragmentação, como podemos perceber no seguinte relato:

A parceria é fundamental, se a escola não tem a parceria, né? Timidamente com o projeto. E se os monitores não tiverem esse contato, aí é que não vai fluir nada, então nós que temos que começar, a partir de nós, temos que mudar, né? Essa maneira de ver. Se não quer trabalhar, vamos trabalhar com quem quer trabalhar, o que não pode deixar é que as crianças sejam prejudicadas por isso. Porque esse projeto foi criado pra que eles tivessem uma melhor educação, tivessem um contato maior com a escola, né? E assim, nós temos que trabalhar isso e é importante que todos nós tenhamos essa parceria. (Iara, monitora, grifo nosso).

Nessa fala, a monitora diz que uma saída para “superar” a falta de parceria entre a escola e o PME seria a aproximação com os que querem trabalhar e que o contato entre os monitores é uma possibilidade de fazer fluir o trabalho. Ela ainda fala de começar o trabalho partir deles, os monitores, para não prejudicar as crianças. Há nitidamente uma falta de compreensão da proposta do Programa, pois escola e o PME são a mesma coisa e o Programa não se desenvolve “com quem quer trabalhar”.

O Programa não está sendo desenvolvido conforme o que orientam os documentos do PME.

A partir dos relatos podemos perceber que a escola ainda não consegue planejar nem com os sujeitos da própria escola. E se tem dificuldade com um grupo menor, poderá ser mais complicado quando envolver grupos de outros segmentos, como comunidade e Estado.

Ao que indicam as informações obtidas nas Rodas, tanto professores como monitores e gestores ainda não compreenderam o que seja realmente uma proposta de Educação Integral, parecem encarar o PME como acréscimo de atividades extracurriculares a fim de ocupar os estudantes no horário oposto às aulas.

Quando a pergunta foi diretamente a respeito da percepção dos sujeitos sobre o PME, os monitores revelaram uma preocupação com a gestão da escola e seu envolvimento com as atividades.

O Programa em si, se você for ler ele é muito assim interessante. Mas, assim, eu acho que não é só aqui, mas todas as escolas têm essa questão da estrutura, mas o ano passado eu tive a experiência de trabalhar em outra escola, também tinha essa questão da estrutura, mas o programa funcionava: por quê? Porque a gestão se envolvia, né? então o programa ele ia pra frente embora é, por vezes ele tinha que ficar debaixo do pé de manga, outras vezes ficava na sala de aula, o Programa fluía porque tinha o apoio da gestão, da coordenação não tinha essa distinção, muito legal. Então aqui tem uma certa resistência. (Vilma, monitora, grifo nosso).

Na Roda de Conversa com os monitores do Programa, mesmo quando as perguntas eram diferentes, as falas sempre se voltavam para a questão da distância entre o PME e a escola, a falta de envolvimento entre os sujeitos.

Já na Roda de Conversa com os estudantes, eles destacaram que gostam do Programa. Um deles diz:

Legal, porque a gente ta desenvolvendo nossos estudos, aprendendo mais. (José, estudante).

Outro diz:

Estamos aprendendo a jogar. (André, estudante).

E um terceiro argumenta:

O xadrez, quanto mais você o joga, mais você tem desenvolvimento na sala. Como em matemática, no xadrez você vai pensando, pensando e desenvolve. No xadrez você desenvolve bem a matemática. Você calcula a jogada, você até chegar ao cheque mate, na matemática você chega até concluir a conta. Tipo calculando assim, você calcula a jogada. (Carlos, estudante, grifo nosso).

Outros falam da música e da Rádio-escola; respondendo sobre as oficinas que gostam mais, citam:

A música, porque a gente não sabia nada de inglês e agora estamos aprendendo. (Ana, estudante).

Na rádio escola a gente aprende a falar mais, a gente aprende a cantar também. É legal também a música, é muito adequado a gente aprender música de inglês. (João, estudante).

Em todos os relatos dos estudantes, o Programa aparece como legal, que os estudantes se desenvolvem em termos de aprendizagem, e um estudante faz relação entre a oficina de xadrez e a disciplina de Matemática, em que é preciso calcular para se chegar ao resultado. Os estudantes, ao falarem das oficinas, relacionam o que trabalham nas oficinas às disciplinas, como a estudante que disse gostar da oficina de Canto Coral:

A música, porque a gente não sabia nada de inglês e agora estamos aprendendo. (Ana, estudante).

Outro estudante completa:

Como na sala também, a gente que é da aula de inglês, pode estar aprendendo junto pra as oficinas que tem no projeto mais educação, aí desenvolve mais quando a gente está na sala.

Quando perguntamos sobre as práticas dos monitores, os estudantes tiveram receio em falar, houve silêncio por alguns segundos e depois revelaram que avaliam bem, sem maiores explicações. Este receio, talvez, possa revelar o caráter hierárquico das avaliações, de quem está apto a avaliar e quem é avaliado, ainda presente nas relações às quais Freire (1996) faz oposição:

A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela. Empenha-se em desafiá-la sempre e sempre; jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos *silenciados*, mas no alvoroço dos *inquietaos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta. (FREIRE, 1996, p. 93, grifo do autor).

Freire traz à reflexão a autoridade coerente e democrática, que não pode existir no silêncio dos silenciados. Os estudantes foram os sujeitos que mais teceram relações entre os saberes do PME e os do currículo escolar padronizado, revelando como as atividades das

oficinas os ajudam nas disciplinas escolares, mas quando convidados a avaliar os monitores, silenciaram. Gesto típico de quem desconhece a importância de si mesmo e que por isso se submete a outros sem se sentir digno para avaliá-los.

Quando falamos sobre a participação dos pais, apresentamos o seguinte questionamento para a Roda de Conversa com os estudantes: Como é essa experiência com a família? Vocês acham que os pais de vocês conseguem perceber como acontece o PME na escola? Eles acompanham, como é essa experiência de Educação Integral na escola e com a família? Apenas dois estudantes respondem:

Minha mãe não vem, não. (Carlo, estudante).

Outro disse:

Quando a gente chega à nossa casa, eles perguntam o que é que nós aprendemos. (João, estudante).

Os demais se mantiveram em silêncio, pelas respostas, os pais e mães não aparecem em uma relação de proximidade, acompanham o Programa a partir do que perguntam aos filhos, já que não há ações previstas no planejamento para que os mesmos participem.

O relato dos que se pronunciaram demonstra outra fragilidade que a escola enfrenta, a relação entre a escola e a comunidade para a implementação do Programa não é reconhecida pelos estudantes.

Na Roda de Conversa com os pais/mães, perguntamos o que eles achavam das práticas desenvolvidas na escola, e apenas uma mãe fala sobre essa questão:

Eu não tenho que reclamar nada, porque eu não to sabendo de nada o que acontece, tudo de bom até agora, é só o que eu sei. (Mãe, de Ana, grifo nosso).

Como houve silêncio dos demais, perguntamos se eles acreditam que a participação deles pode ajudar no desenvolvimento, tanto do Programa como da escola? Uma mãe revela:

Bom, para participar tem que, por exemplo, tem que ver o que precisa, né? Aí a gente, sei lá, dá um jeito de colaborar. (Mãe, de André, grifo nosso).

Outro pai diz:

Então eu acho que uma participação dos pais e a força de todo mundo é que vem abranger mais recursos para fazer certos benefícios, né? É isso aí é o que eu acho, então eu acho que sem o apoio do povo não acontece nada, não vai acontecer nada, então tem que partir por aí. (Pai de José, grifo nosso).

Pelos relatos, podemos perceber que os pais não conseguem identificar pontualmente como podem participar. Esse dado revela a fragilidade que a escola apresenta, no momento, no que diz respeito à relação com a comunidade.

Mesmo assim, os pais reconhecem que a participação é a força capaz de transformação. Mas a ausência de respostas mais diretas nos leva ao fato de que historicamente a participação dos pais/mães na escola acontece de forma hierarquizada, que como diz Freire (1996), ainda está no campo da cultura de comunicados, o que faz da proposta de descentralização da gestão algo que transformará a situação vivenciada atualmente.

No tocante à relação entre o PME e as mudanças que ocorrem na estruturação da escola, perguntamos como acontece essa relação, na Roda de Conversa com os professores da escola. Diz um deles:

Bom, eu acho que o Programa ajuda bastante no ensino regular, como o ensino regular ajuda o programa, né? A gente vê que quanto mais passa o tempo, começou em 2011, no final de 2011, agora a gente já vê as crianças com mais interesse. Porque elas também buscam no Programa algum objetivo, né? Alguma formação, alguma instrução e esse programa tem que oferecer, então como os monitores trabalham com eles constantemente no período vespertino, o que eu posso dizer que no período matutino, quando eles vêm para a sala de aula, eles estão mais calmos, eles estão mais tranquilos, então a gente percebe a influência do programa, né? E vice-versa. (Marcos, professor, grifo nosso).

Para o professor, o Programa tem ajudado e promovido maior interesse dos estudantes, apesar de aparentar não estar bem certo do tipo de formação que é propiciada pelo Programa. Outra professora continua a falar:

O que eu acho mais interessante é essa questão das outras habilidades, porque, às vezes, em sala de aula a gente trabalha a questão do conteúdo em si até por causa do tempo, da carga horária que você tem. O Mais Educação proporciona outras atividades que o aluno também gosta, que chama atenção do aluno; essa questão das apresentações, que eu acho um máximo, as apresentações que eles fazem, que eles estão descobrindo, estão incentivando essas outras habilidades e isso contribui logicamente lá na sala de aula esse aluno passa a participar mais, a ser mais desinibido e isso tem contribuído bastante em sala de aula. Da participação, da fala, porque nossos alunos aqui, o oitavo ano, desse ano, vou dar o exemplo, eles são muito tímidos, assim é uma sala da maioria de rapazes e que eles são assim, às vezes você tem que pedir pra eles participar, eles ficam calados, até falo “vamos gente conversem, conversem...” que eles são assim muito tímidos, mas assim isso a gente tem percebido, como o professor estava falando, ao longo do tempo eles estão começando a participar mais até essa questão de falar, de reivindicar os direitos deles, igual ela falou, eles sabem os direitos que eles tem e os deveres também. Então eles cumprem, eu admiro assim eles, que

eles cumprem o que a gente combina e reconhecem o que eles têm direitos. Da água eles falam, às vezes, né? A questão da água que não é tratada, filtrada, então eles têm essa, essa percepção dos direitos. (Lúcia, professora, grifo nosso).

A professora destaca o desenvolvimento de outras habilidades, demonstrando admiração e apreço pelas atividades que são desenvolvidas no PME e reconhecem que estas contribuem para o desenvolvimento dos estudantes, inclusive na participação e na reivindicação de direitos, quando mencionou a questão da água que os estudantes bebem não é filtrada. Podemos perceber o reconhecimento dos professores de que o Programa tem contribuído nos aspectos relativos ao comportamento: capacidade reivindicatória dos estudantes, desinibição, participação em sala de aula e o desenvolvimento de outras habilidades.

Então perguntamos aos professores se há conexão entre as práticas de professores, monitores, pais, estudantes e se há um trabalho em conjunto. Eles argumentam o seguinte:

Eu acho que tem uma deficiência na questão da participa... da interação, nós professores com os monitores do Mais Educação. Eu acho que eles poderiam participar mais, parece que não tem um vínculo deles com a escola na questão das reuniões, das reuniões pedagógicas (Outra professora, Silvia, diz :“eu também acho, eles não participam”) eles não participam, então acho que teria que ter mais, até pra gente poder conversar mais, conhecer, ter essa intimidade, assim citar experiência de outra escola que eles realmente participam, de todas as reuniões, de todas as formações continuada, não posso falar da formação porque eu não participo aqui, mas assim o próprio convívio. Talvez seja por conta da carga horária deles, o horário que eles estão aqui, mas acho que poderia haver mais ainda, acho que é pouco ainda essa interação entre os professores e os monitores do Programa Mais Educação. (Lúcia, professora, grifo nosso).

Duas professoras falam, uma concordando com a outra, que há deficiência na interação entre professores e monitores do PME. Ambas acham que os monitores deveriam participar mais em reuniões e na formação continuada. Cogitam que seja por causa da carga horária dos monitores, mas não parece ainda haver mobilização da gestão da escola para sanar o atual desafio que se apresenta pela falta de interação entre os sujeitos.

Eu também concordo com a questão da carga horária é difícil tanto para os monitores como para nós professores, né? E também para os pais que não tem tempo disponível para estar aqui. Então tudo isso é uma problemática. Outro lado que eu vejo é a questão da valorização desses monitores, né? A questão da remuneração aí e não sei quanto que ta o salário deles aí (a professora Jeane diz 320,00) 300,00 reais, 320,00 eu acho que não é incentivo nenhum, né? Então quem vem trabalhar é aquela pessoa que vem colaborar, às vezes ela tem outra função, mas como tudo é uma iniciação né? Tá tentando fazer esse ensino integral dessa forma, mas a questão da

valorização eu acho de suma importância do profissional, se não tem jeito, não tem como. Nossa escola é distante e gera um gasto pra deslocar até aqui, né? Aí não dá pra você realmente pegar profissional capacitado com esse valor, aí você tem que remediar. (Marcos, professor, grifo nosso).

O professor destaca a questão da carga horária como impedimento para os professores e monitores planejarem juntos as atividades, e também afirma que os pais não têm tempo disponível para virem à escola para os momentos de planejamento. Outra questão destacada pelo professor é a remuneração dos monitores, no valor de R\$ 320,00 (trezentos e vinte reais). É importante ressaltar que os monitores do Programa são voluntários, que recebem ressarcimento referente aos gastos com deslocamento e alimentação quando estão prestando serviço voluntário à escola. São responsáveis por ministrar oficinas e também pelos estudantes que participam, durante seu desenvolvimento, junto com a escola. As questões suscitadas são realmente relevantes para a implementação do PME, mas o ideal é que sejam debatidas pelo coletivo na perspectiva de gerar enfrentamento.

Nas Rodas de Conversa e no Projeto de Formação Continuada, observamos a fragilidade com a qual a escola tem enfrentado a implementação no tocante às relações estabelecidas entre os sujeitos e a falta de oportunidade para discutir e planejar, para as trocas e os momentos educativos entre professores e monitores, entre os profissionais da escola com a comunidade e entre escola, comunidade e governo.

A falta de relação entre os sujeitos parece acentuar a fragmentação ora vivida pela escola ao invés de superá-la.

Outros sujeitos dessa política, que estão diretamente envolvidos, são os pais/mães/responsáveis, assim como toda a comunidade, pois se reconhece todos esses sujeitos na construção da Educação Integral.

Quando falamos dos profissionais da educação, professores, guardas, técnico administrativo, agentes de alimentação e limpeza, são também sujeitos da referida política e historicamente têm sofrido com a desvalorização de suas carreiras, muitas vezes atuando em precárias condições de trabalho e precisando acumular mais de um emprego para poder atender suas necessidades básicas de sobrevivência. Diante dessa realidade, é preciso questionar essa lógica de voluntariado, subempregos, empregos mal remunerados, e falta de condições de trabalho (características do neoliberalismo) para que também esses sujeitos se compreendam como sujeitos de direitos.

Na questão que envolve os profissionais da educação, o MEC apresenta uma proposta para a valorização profissional, destacando:

Uma política de Educação Integral pressupõe uma consistente valorização profissional, a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir a dedicação exclusiva e qualificada à educação. Também pressupõe adequação dos espaços físicos e das condições materiais, lúdicas, científicas e tecnológicas a essa nova realidade. A participação dos trabalhadores em educação no debate para formular uma proposta de Educação Integral, com base em tais pressupostos, é marcada pelas negociações para regulamentar o Piso Salarial Nacional, bem como pela mobilização nacional para que o piso seja operacionalizado. O incremento do financiamento da educação e a ampliação dos investimentos públicos em educação, de modo a alcançar o mínimo de 7% do PIB até 2011, são fundamentais para realizar a valorização dos profissionais da educação e para a qualidade da educação. (BRASIL, 2009, p. 39-40, grifo nosso).

As questões da valorização profissional, da dedicação exclusiva e qualificada à educação, a adequação dos espaços físicos e das condições materiais, lúdicas, científicas e tecnológicas, essa nova realidade, da regulamentação do Piso Salarial Nacional, incrementação do financiamento da educação, os investimentos públicos em educação e dos 7% do PIB até 2011, estão intimamente ligadas à política de Educação Integral e que, infelizmente, ainda parecem não ser de amplo conhecimento nem mesmo desses profissionais. Por exemplo, o que temos testemunhado é a resistência dos prefeitos, que têm inclusive realizado marchas a Brasília, para alegar que “o pagamento do Piso Salarial quebra os cofres públicos” e que os municípios não têm condições de efetivá-lo.

O livro *Educação Integral: texto referência para o debate nacional* traz, de forma categórica, questões como projeto pedagógico e formação de seus agentes na perspectiva da Educação Integral, infraestrutura e meios para sua implementação, superação da fragmentação e estreitamento curricular, relação escola e comunidade, gestão compartilhada, reaproximação entre a escola e a vida, tempos e espaços da Educação Integral, valorização dos trabalhadores da educação e formação de redes sócio-educativas que precisam ser amplamente apropriadas e debatidas, não apenas agora, mas de forma permanente, tanto porque são questões que estão intimamente ligadas à qualidade da educação. Bem como da formação de seus profissionais.

A inadequação de toda a lógica que até então vigora na educação escolar brasileira resulta em práticas dilaceradas pelos sucessivos desrespeitos, que começam com a carreira e com os profissionais da educação e culminam em práticas pedagógicas desses profissionais, que também desrespeitam os estudantes. Um grande emaranhado de sujeitos que, “feitos” objetos, promovem práticas incapazes de se constituírem democráticas e cidadãs, uma vez que são corrompidos a arte e o prazer no fazer educação.

O Programa de Educação Integral requer outro trato na perspectiva de auxiliar as instituições educacionais a reformular práticas e reflexões frente à escola que pode se transformar, e propõe

[...] a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas no mundo. (BRASIL, 2009, p. 36).

Observando o livro *Texto Referência para o Debate Nacional*, é possível conhecer as articulações estabelecidas, bem como os princípios para que o Programa de Educação Integral seja implementada nos Estados e Municípios. No entanto, a falta de intersetorialidade, prevista pelo MEC, parece ainda não estar sendo vivenciada, e aspectos que precisam ser multirreferenciados e inter-relacionais acabam ficando sob a responsabilidade apenas da escola. Essas distorções tendem a enfraquecer e/ou comprometer o PME de forma que a responsabilidade de implementação do Programa fica basicamente a cargo da escola, sobrecarregando-a.

É importante fazer essa análise para termos noção da real complexidade e contextualização do PME. A escola, por sua vez, já tem para si a responsabilidade sobre alguns aspectos que representam, por si mesmos, desafios gigantes. Um desses aspectos é a questão dos sujeitos e práticas, abordada no livro *Educação Integral: texto referência para o debate nacional* da seguinte forma:

Nesse sentido, educador é aquele que reinventa a relação com o mundo, que reinventa sua relação com o conteúdo que ensina, com o espaço da sala de aula e com seus alunos. É aquele que se permite ver nos alunos possibilidade e processos em realização. Por isso pode ser comparado a um artista na arte de mediar aprendizagens e buscar sempre o (re)encantamento com sua profissão. (BRASIL, 2009, p. 36).

Essa questão está diretamente ligada à capacidade de os professores se sentirem respeitados enquanto sujeitos, a arte de ensinar e aprender estará comprometida toda vez que sujeitos não sejam mais capazes de contemplá-la de vivê-la e de compartilhá-la. Soma-se a isso o fato de que a leitura do mundo social e os fetiches ligados a ter mais para serem mais, têm, historicamente, roubado dos sujeitos a capacidade de ser sujeitos, tornando-os meros objetos, amantes de quem os oprime, como tantas vezes disse Freire (2005) a situação oprimido-opressor é uma relação na qual se faz necessário perceber as contradições para assim questionar o que tem nos feito menos.

Então, estamos falando da transformação dos sujeitos e de práticas, e esse é um desafio gigante por si só, porque requer que trabalhemos frente às fragilidades da educação constituídas também historicamente, como é a divisão social do trabalho, hierarquizada e firmada na divisão entre os que pensam e executam no autoritarismo das práticas educativas.

Estes aspectos, acima citados, influem na questão da democratização da escola e de considerar outros espaços como espaços de educação de forma a integrá-los, articulá-los e fazer da produção do conhecimento algo palpável, experimentável, próximo da vida, agregando valores sociais e culturais e promovendo a formação completa dos sujeitos, que não são apenas os estudantes; são esses mais a comunidade, mais os profissionais da educação, mais a gestão da escola, as pessoas do bairro, das secretarias e das cidades.

O livro *Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional*, traz:

Busca-se, assim, um processo de radicalização democrática que reconhece os sujeitos sociais como protagonistas do processo educativo, devendo o poder público apoiar o desenvolvimento dos mesmos. No debate para a proposição da Educação Integral a política pública passa a ser construída a partir de diferentes territórios. Nesse debate, pode emergir, portanto, um novo sentido de público, de políticas públicas, de equipamentos públicos, de atores sociais, de vivência de espaço-tempo, de práticas plurais, de visibilidade dos sujeitos, de produção de histórias coletivas como manifestações da vida de pessoas, de lugares e modos de fazer educação. (2009, p. 47).

Portanto, o reconhecimento do protagonismo dos sujeitos no processo educativo é almejado para a busca da reconstituição de conceitos-chave para leitura do mundo, bem como possibilidades de transformação da sociedade. Partindo desse entendimento, o sentido do coletivo recobra uma consciência e responsabilidade de se posicionar no mundo de forma cada vez mais consciente e propositiva.

A busca pela radicalização da democracia converge e ajuda a compreender as questões centrais trazidas à discussão nesta dissertação. Discussões que estão apenas começando a entrar na pauta da educação e devem provocar muitos debates.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por  
imperativo existencial e histórico.*

(Paulo Freire)

Ao chegar ao final deste trabalho, gostaria de retomar o problema que originou esta pesquisa: como os sujeitos compreendem o Programa que induz a Educação Integral e em Tempo Integral? Ao problematizar essa questão para analisar a compreensão dos sujeitos envolvidos no PME, traçamos alguns objetivos que nos ajudaram no trato com a pesquisa como um todo.

Inicialmente analisamos os dados isoladamente: observações, falas nas Rodas de Conversa, documentos e questionários. E, em seguida, entrelaçamos as informações a fim de responder ao objetivo maior deste trabalho.

Nas Rodas de Conversa, os dizeres indicam que todos os sujeitos compreendem que o PME, é bom todos acreditam que a falta de espaço e infraestrutura comprometem a implementação do Programa, mas todos falam da escola como lugar central da educação.

No entanto, esses mesmos sujeitos, os monitores, professores, pais, direção e professora comunitária entendem a Educação Integral como educação em tempo integral, não houve manifestação sobre a integralidade da educação, a potencialidade humana ou mesmo necessidades de educação para além do currículo formal.

Foi possível identificar nos relatos aspectos distintos na percepção de cada grupo de sujeitos, de acordo com seu papel ou função a cumprir no PME: a agente de alimentação ressalta que a demanda de serviço aumentou sem que houvesse aumento do número de trabalhadores; os monitores e a professora comunitária compreendem que há falta de coletividade e parceria na implementação do PME na escola pesquisada; os pais acreditam que o PME é bom, porque a escola é um lugar seguro para os seus filhos ficarem enquanto trabalham, mas em relação à mesma situação, os monitores percebem a ausência dos estudantes ou atraso para as atividades do Programa, por ajudarem em casa, nos serviços domésticos, situação reafirmada pelos professores. Podemos afirmar que há uma percepção e uma compreensão muito fragmentada do que seja o PME por parte dos sujeitos envolvidos.

Ainda assim, professores e estudantes vivenciam situações que os fazem ver consequências positivas das ações desenvolvidas no PME. Os professores reconhecem que os estudantes estão mais participativos, desenvolvem outras habilidades e se apresentam mais politizados, inclusive reivindicando alguns direitos. E os estudantes acreditam que, com o

PME, eles têm aprendido mais, relacionando o que aprendem nas oficinas com o que aprendem com as disciplinas.

A análise feita nos leva a afirmar que há inúmeras contradições entre a forma como os sujeitos compreendem e executam o Programa e o que os documentos orientam:

- Há uma nítida divisão entre as atividades e os sujeitos responsáveis pelo PME e os demais participantes da escola;
- O PPP, documento que supostamente expressa a identidade da escola, ainda não contém nem mesmo referências ao Programa;
- Na Formação Continuada, o tema Educação Integral e em Tempo Integral ainda não aparece, conforme orienta o MEC;
- Os pais não conseguem conceber objetivamente como participar, o que poderia favorecer a concepção de outros sujeitos e espaços educativos.

Assim, ao relacionar todos os relatos, chegamos às seguintes considerações: os sujeitos apresentam conhecimento superficial da proposta do PME, o que resulta em posicionamentos de rendição às dificuldades que se apresentam. Demonstram posturas pouco propositivas para enfrentar os desafios da falta de infraestrutura. Apresentam dificuldades para dividir as responsabilidades de educar. O PME acaba por evidenciar situações relativas à vida das crianças do bairro, que não são discutidas pelo coletivo, como, por exemplo, o trabalho doméstico, se é um problema ou não para os estudantes; a intersectorialidade pretendida pelo Programa não é efetivada pelos órgãos gestores, nem vivenciada ou reclamada pelos sujeitos.

Considerando que o Programa Mais Educação traz muitas questões desafiadoras para a educação atual, é compreensível que apareçam contradições. As contradições mostram as fragilidades e abrem possibilidades para a mudança. Educar integralmente os sujeitos é uma necessidade que deve ir gradativamente se aprofundando, do contrário será apenas mais um Programa reduzido a fórmulas estáticas e burocráticas que sobrecarregam a escola.

Reconhecemos a necessidade de aprofundar algumas questões que aparecem na pesquisa, mas que pelo recorte que propomos e pelo tempo limitado não foi possível. Então gostaríamos de mencionar para futuras pesquisas a questão da precarização do trabalho docente, que também se enraíza como processo que se apresenta no PME, e a questão da formação continuada, pois é realmente muito difícil tratar a questão da Educação Integral sem a compreensão dela.

O fato de a educação escolar ser um campo de disputas e de que a construção de processos tem sido subordinada aos interesses do capital traz inúmeras dificuldades e inibe a

construção da Educação Integral de qualidade para a classe trabalhadora, o que aparece nas inúmeras dificuldades com a chegada do Programa às escolas, onde o espaço físico é o primeiro obstáculo, mas não o único.

Assim, concluímos essa pesquisa destacando a crença, a prática social e o amor de Freire e Gramsci ao tratarem a educação para a transformação social, na perspectiva de que os sujeitos precisam ter garantias de uma educação comprometida, com engajamento político e com a sua emancipação e autonomia.

Para terminar, após todas as discussões presentes nesta dissertação sobre a existência de muito saberes e da convicção a respeito do ato de pesquisar, que nasce da realidade da vida dos sujeitos e a ela deve retornar na forma de conhecimento produzido, escrevo uma carta como mote de muitos diálogos com a comunidade pesquisada. A carta segue no apêndice III.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Maria Lúcia M. e ABADE, Flávia. **Para reinventar as rodas de conversa**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008.
- ÂNTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação cidadã: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.
- BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BOGDAN, Robert C. e BIKLE, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Editora Porto Editora,
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente/SCDH**. Brasília: MEC/ACS, 2005.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria normativa interministerial nº 17, de abril de 2007**.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa mais educação: passo a passo**. Brasília, 2009.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: Mec, Secad, 2009. (Série Mais Educação).
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: MEC, SECAD, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação: nº 9.394/96** de 24 de dez. 1996. Brasília, 1998.
- BUFFA, Ester. ARROYO, Miguel. NOSSELA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 11ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- COSTA, Marilda de Oliveira. **Concepções de gestão nos programas do Instituto Ayrton Senna no contexto de alterações no papel do Estado e da sociedade civil**. Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2011, 353 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- ESCOLA MUNICIPAL XXX. **Projeto de formação continuada**. Cáceres-MT, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico**. Cáceres-MT, 2011 a 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed.- Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, CRISTIANE GOMES. **O Programa Mais Educação na perspectiva da gestão escolar**: a dinâmica da tomada de decisão e a gestão participativa. Disponível em: <[www.cdi.uneb.br/pdfs/dissertacao/2012/cristiane\\_gomes\\_ferreira.pdf](http://www.cdi.uneb.br/pdfs/dissertacao/2012/cristiane_gomes_ferreira.pdf)>. Acesso em 17/07/2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livros, 2007.

GODOY, CLAUDIA MARCIA DE OLIVEIRA. **Programa Mais Educação**: mais do mesmo? um estudo sobre a efetividade do programa na rede municipal de São Luís/MA. Disponível em: [www.bdtd.ucb.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1623](http://www.bdtd.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1623). Acesso em 17/07/2013.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Caderno CENPEC**: educação, cultura e educação comunitária, n. 2. p.15-24, 2006.

HENZ, Celso Ilgo. Paulo Freire e a Educação Integral: Cinco Dimensões para (re) humanizar a educação. In: MOLL, Jaqueline [et al] **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

LACERDA, Rubens Gomes. Instantâneo Histórico de Cáceres. In: CHAVES, Otávio Ribeiro. ARRUDA, Elmar Figueredo de (orgs). **História e memória Cáceres**. Editora Unemat, 2011.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A, **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E. P. U. 2012.

MATOS, Sheila Cristina do Nascimento. **Programa Mais Educação/ Mais Escola**: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/ppgedu/neephi/producoes/dissertacoes/sheilacristina-monteiro-matos-programa-mais-educacao-mais-escolas-avancos-edesafios-na-pratica-educativa-em-duque-de-caxias/view>>. Acesso em 17/07/2013.

MOLL, Jaqueline [et al]. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline. [et al]. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOROZ, Melania, GIANFALDONI. Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2. ed. Brasília: Liber Livros Editora, 2006.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

PADILHA, Paulo Roberto. **“O Círculo de Cultura” na perspectiva da intertransculturalidade**. Disponível em: <<https://gepfacat.files.wordpress.com/2012/10/oc33adrculo-de-cultura-na-persepectiva-intertransculturalidade-paulo-roberto-padilha.pdf>>. Acesso em: 4/03/2013.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

SCHLESENER, Anita Helena. **A escola de Leonardo: política e educação nos escritos de Gramsci**. Brasília: Liber Livros, 2009.

SABOYA, Marta Gonçalves Franco de. **Programa Mais Educação – uma proposta de educação integral e suas orientações curriculares**. Disponível em: <<http://educacao.unirio.br/uploads/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Disserta%C3%7%C3%A3o%20PPGEdu%20Marta%20Gon%C3%A7alves%20Franco%20de%20Saboya.pdf>>. Acesso em 17/07/2013.

SILVA, Nayhara Mirelli Moraes da. **Educação e voluntariado no Programa Mais Educação**. Cáceres/MT. UNEMAT. Monografia de Graduação, 2014.

SILVA, Fernanda Picanço Ribeiro da. **Programa Mais Educação: uma concepção de Educação Integral**. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/ppgedu/neephi/producoes/dissertacoes/fernanda-picanco-da-silva-zarour-pinheiro-programa-mais-educacao-uma-concepcao-de-educacao-integral/view>>. Acesso em 17/07/2013.

SOUZA, Dinairan Dantas. **Pesquisa participante: processo de valorização da identidade cultural e participação política na escola municipal prof. Eduardo Benevides Lindote- Cáceres MT**. UNEMAT Monografia de curso de Especialização em Políticas Públicas, Participação e Controle Social do Estado, 2014.

SZYMANSKI, Heloisa (org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livros, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação - a Escola progressiva, ou, a transformação da escola**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução á pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método**. Tradução Ana Thorell; revisão técnica Cláudio Damacena. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZART, Laudemir Luiz e MENDES, Edson Penha. **Relatório diagnóstico participativo do EMPA**. CDHDMB e UNEMAT, 2012.

## APÊNDICE I

### Termo de Consentimento Livre Esclarecido



ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



**Título da pesquisa: “Implementação do Programa Mais Educação em uma Escola da Rede Municipal em Cáceres-MT”**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável.

Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221 0000 ou pelo e-mail: [cep@unemat.br](mailto:cep@unemat.br).

#### **INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA**

Título do projeto: “**Implementação do Programa Mais Educação em uma Escola da Rede Municipal em Cáceres-MT**”

#### **Pesquisador responsável**

Prof<sup>a</sup>. Heloisa Salles Gentil

Endereço: Rua das Maravilhas, 1031, Bairro: Cavalhada

Cáceres-MT- CEP: 78. 200-000

Telefone: (65) 3223-7732 e-mail: [logentil2@gmail.com](mailto:logentil2@gmail.com)

#### **Pesquisadora (orientanda)**

Dinairan Dantas Souza

Rua dos Costa Pereira, nº10, Bairro: Cohab Nova

Cáceres-MT, CEP 78.200-000;

Telefone: (65) 9913-7161 e-mail: [dinairandantas@yahoo.com.br](mailto:dinairandantas@yahoo.com.br)

#### **Descrição da pesquisa:**

A pesquisa será realizada com estudantes, pais/responsáveis, monitores e coordenação do programa, professores, auxiliares de serviços e gestão escolar que estão ligados à implementação do Programa Mais Educação (PME), através de conversas em grupo (Roda de conversa), Observação e Análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Formação continuada e outros documentos que regulamentam a implementação do PME.

Depois de reunidos os dados, estes serão descritos, organizados e analisados face ao referencial teórico.

**Objetivos:****Geral :**

- Analisar a compreensão dos sujeitos envolvidos sobre o PME.

**Específicos:**

- Analisar a Política de Educação Integral - PME, e sua implantação/em uma escola da rede municipal de Cáceres- MT;
- Descrever a distribuição do tempo entre a jornada reduzida e a complementar, e como isso se faz presente no PPP e na proposta de Formação Continuada;
- Identificar os espaços da escola e da comunidade utilizados para as ações do PME e as relações que os envolvem;
- Mapear as práticas desenvolvidas no PME e o envolvimento dos sujeitos;
- Destacar os objetivos da política de educação integral do PME e verificar como ele se faz na prática;
- Evidenciar as contradições que se manifestam na implementação da política de Educação Integral e em tempo Integral na escola em foco.

**Detalhamento dos procedimentos**

A pesquisa terá duração de dois anos, com início em março de 2013 e término em fevereiro de 2015, será realizada sem financiamento externo. A população da pesquisa é constituída de aproximadamente 25 (vinte e cinco) sujeitos, divididos em grupos: estudantes, pais ou responsáveis, professores, monitores e coordenação do programa, auxiliares de serviços gerais e direção da escola. Para alcançarmos os objetivos propostos percorreremos os seguintes caminhos: utilizaremos para coleta de dados a observação na escola e nos espaços onde as atividades do Programa Mais Educação são desenvolvidas; registro em áudio de conversa com os grupos de sujeitos (Rodas de Conversa) e análise documental do Projeto Político Pedagógico, Plano de Formação Continuada e legislação do referido programa.

**Forma de acompanhamento**

O acompanhamento será um processo contínuo em que o pesquisador buscará estabelecer relação com os sujeitos da pesquisa, tendo como foco os relatos, as narrativas,

sempre tendo a ética como parâmetro para seus procedimentos de observação e conversa com os grupos.

Será garantido, no decorrer do processo de pesquisa, o acesso aos dados coletados aos sujeitos nela envolvidos, demonstrando com isso transparência nos procedimentos adotados e seriedade com relação ao trabalho desenvolvido.

### **Especificações dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa, formas de indenização, ressarcimento de despesas.**

O risco que a pesquisa pode representar é que como se trata de uma investigação onde os sujeitos farão relatos sobre seu cotidiano na escola e nas atividades desenvolvidas pelo programa na comunidade, pode ser que se sintam constrangidos em responder alguma pergunta. Pensando nisso, teremos o cuidado na formulação das perguntas e a compreensão caso não queiram responder.

### **Benefícios decorrentes da participação na pesquisa**

A pesquisa nos possibilitará conhecer como está acontecendo a implementação do Programa de educação integral e em tempo integral percebendo o nível de participação e compreensão dos sujeitos envolvidos, bem como explicitar aspectos que necessitem de atenção e cuidados, assim poderá contribuir para o melhor desenvolvimento do programa e seus resultados. Os resultados da pesquisa serão de caráter público, dessa forma os sujeitos, instituição envolvida e sociedade em geral poderão apropriar-se dos resultados da pesquisa, rediscuti-los e propor novas reflexões.

### **Procedimentos, intervenções, tratamentos, métodos alternativos (atualmente em vigor)**

Para compreendermos os dados da pesquisa, ora proposta, faremos a descrição dos relatos das narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, ilustrando com declarações destas, posteriormente fazendo as devidas análises. As análises terão como referencial teórico a literatura nacional e internacional sobre o tema em questão.

A partir dos registros dos elementos constitutivos do cotidiano da escola, da vivência dos sujeitos será possível compreender formas de implementação da Educação integral e em

Tempo Integral que melhor possa atender a realidade da escola envolvida e traçar novos caminhos para essa nova Escola que emerge no séc. XXI.

**Período de participação, término e garantia de sigilo, direito de retirar o Consentimento a qualquer tempo.**

A pesquisa terá duração de dois anos, com início em março de 2013 e término em fevereiro de 2015. Sendo que a observação e as rodas de conversas ocorrerão a partir da segunda quinzena de novembro até a primeira quinzena de dezembro de 2013 e, caso seja necessário, em março de 2014. Comprometemo-nos em manter sigilo os dados de todos os sujeitos e da instituição que participando da pesquisa, bem como o direito dos sujeitos de se retirarem em qualquer momento da pesquisa.

Cáceres/MT,

Nome do Responsável \_\_\_\_\_

RG/ou CPF : \_\_\_\_\_

Nome do Estudante: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Responsável pela Pesquisa:

\_\_\_\_\_  
Dinairan Dantas Souza – Mestranda em Educação

## **APÊNDICE II**

### **Roteiro para Roda de Conversa**

**Roteiro 1:** Gestão Escolar: Diretor(a) da escola, Coordenador pedagógico, Coordenador(a) do PME e secretário (a) da escola.

- 1) Como aconteceu a implementação do PME?
- 2) Qual a concepção de Educação Integral que a escola adotou?
- 3) Como a escola se organizou para a implementação do PME?
- 4) Quais os sujeitos que participaram das discussões para a implantação?
- 5) Como foi estruturada a gestão do PME?
- 6) Como está relacionado o PME, o PPP e a Formação Continuada?
- 7) Quais os objetivos da experiência implementada, PME?
- 8) Quais os critérios que serviram de escolha das oficinas?
- 9) Como acontece a adesão dos estudantes, dos professores e da comunidade ao programa?
- 10) Como se relaciona a demanda e o número de vagas no PME?
- 11) Que benefícios podem ser reconhecidos com essa experiência? E quais as dificuldades que se apresentam?

#### **Roteiro 2: Estudantes**

- 1) O que vocês acham do aumento do tempo escolar? Justificar
- 2) Por que vocês estão participando da experiência?
- 3) Como vocês avaliam as atividades que são desenvolvidas? Por quê?
- 4) Quais atividades vocês gostariam e/ou acham que deveriam ser oferecidas aos estudantes? Por quê?
- 5) Como vocês avaliam os espaços que são utilizados para o desenvolvimento dessas atividades? Por quê?
- 6) Como vocês avaliam os educadores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades? Por quê?
- 7) Os pais são envolvidos na experiência? Como? Qual a sua avaliação dessa participação?
- 8) Quais são as coisas mais legais nestas atividades? Por quê?
- 9) O que vocês acham que poderia ser diferente?
- 10) O que melhorou com a implementação do PME na escola? E quais as dificuldades que se apresentam?

#### **Roteiro 3: Professores da jornada reduzida**

- 1) Qual a concepção de Educação Integral que a escola adotou a partir do PME?
- 2) Como você descreve a experiência que está sendo desenvolvida na comunidade escolar, há relação entre a jornada reduzida e ampliada?
- 3) O que vocês esperam em relação a esse tipo de programa como sendo importante para vocês e para os estudantes?
- 4) Como é a participação dos estudantes?
- 5) Como você avalia as atividades que são desenvolvidas pela experiência? Por quê?
- 6) Quais atividades você gostaria e/ou acha que deveriam ser oferecidas aos alunos? Por quê?
- 7) Como você avalia os espaços que são utilizados para o desenvolvimento dessas atividades? Por quê?
- 8) O que você acha da organização da experiência (tempos, horários, turmas, atividades, deslocamentos etc)? Por

quê?

- 9) Como você avalia os sujeitos responsáveis pelo desenvolvimento das atividades? Por quê?
- 10) A comunidade é envolvida na experiência? Como? Qual a sua avaliação dessa participação?
- 11) Do seu ponto de vista, quais são os pontos positivos da experiência (o que é legal)? Por quê?
- 12) Do seu ponto de vista, quais são os pontos negativos da experiência (o que não é legal)? Por quê?

#### **Roteiro 4: Pais/responsáveis**

- 1) O que você acha da extensão da jornada/do tempo escolar? Por quê?
- 2) Por que seu filho está participando da experiência?
- 3) O que é importante para você (e para o seu filho) na experiência?
- 4) Como você avalia os espaços que são utilizados para o desenvolvimento dessas atividades? Por quê?
- 5) O que você acha da organização da experiência (tempos, horários, turmas, atividades, deslocamentos etc)? Por quê?
- 6) Como você avalia os educadores (responsáveis pelo desenvolvimento das atividades)? Por quê?
- 7) Como Você participa da experiência? Qual a sua avaliação dessa participação?
- 8) Do seu ponto de vista, quais são os pontos positivos da experiência? Por quê?
- 9) Do seu ponto de vista, quais são os pontos negativos da experiência? Por quê?
- 10) Do seu ponto de vista, quais são os impactos/resultados da experiência para seu filho?

#### **Roteiro 5: Educadores Sociais**

- 1) Qual a concepção de Educação Integral que a escola adotou a partir do PME?
- 2) Como vocês descrevem a experiência que está sendo desenvolvida na comunidade escolar?
- 3) Quais as expectativas em relação a esse tipo de projeto?
- 4) O que é importante para vocês e para os estudantes na experiência?
- 5) Como vocês avaliam a participação dos alunos?
- 6) Como vocês avaliam o envolvimento da escola e da comunidade? Justificar.
- 7) Como vocês avaliam os espaços que são utilizados para o desenvolvimento dessas atividades? Justificar
- 8) O que vocês pensam sobre a organização da experiência (tempos, horários, turmas, atividades, deslocamentos etc)? Justificar
- 9) Como vocês avaliam a implementação e a operacionalização da experiência na escola?
- 10) Como acontece os planejamentos referente ao PME?
- 11) A comunidade é envolvida na experiência? Como? Qual a sua avaliação dessa participação?
- 12) Do seu ponto de vista, quais são os pontos positivos da experiência? Por quê?
- 13) Do seu ponto de vista, quais são os pontos negativos da experiência? Por quê?
- 14) Do seu ponto de vista, quais são os impactos e resultados da experiência na escola, e na comunidade, e para os estudantes e profissionais envolvidos?

- 15) O que vocês propõem para o aprimoramento da experiência?
- 16) Como tem sido o envolvimento dos alunos com as atividades da experiência?

**Roteiro 6: Auxiliares de serviços Gerais e Guarda**

- 1) Como a escola se organizou para a implementação do PME?
- 2) O que mudou na sua rotina de trabalho com a implementação do PME?
- 3) O que vocês acham do aumento do tempo escolar? Justificar
- 4) O que mudou nas suas atividades com a implementação do PME?
- 5) Como vocês avaliam as atividades que são desenvolvidas? Por quê?
- 6) Como vocês avaliam os espaços que são utilizados para o desenvolvimento dessas atividades? Por quê?
- 7) O que vocês propõem para o aprimoramento do PME?
- 8) O que vocês acham que poderia ser diferente?
- 9) Vocês participam nas discussões que envolvem a implementação do PME?

## APÊNDICE III

### Carta a quem se interessar

Cáceres, 30 de janeiro de 2015.

Meus caros,

A necessidade de tecer considerações sobre a pesquisa, *Programa Mais Educação em uma Escola Municipal em Cáceres/MT: sujeitos, espaços e tempos*, me fez sentir vontade de finalizar com uma carta. Carta com desejo de iniciar uma longa conversa, cheia de gente com muitos diálogos, para que a pesquisa não morra e para que seja nascente, ao passo que nos ajude a sonhar com o que estamos construindo e que se constitua de sonhos cheios de força para a efetivação da Educação Integral enquanto política pública.

Vou iniciar nossa conversa voltando à problematização a qual deu origem a esta pesquisa, que foi como os sujeitos envolvidos compreendem o Programa Mais Educação. Lembro-me que o desejo foi de dar visibilidade aos sujeitos que vivem a implementação do Programa, de ouvi-los. E foi diante desses sujeitos que percebi como vivem tão fortemente no cotidiano a falta de espaço, a falta de água no prédio da escola e mesmo no bairro, falta de profissionais para atendimento, como merendeira e guarda, vivem tantas faltas que deixam de se perceber no processo e de perceber o próprio processo que estão construindo.

Quando a pesquisa se iniciou, esperava que além de ouvi-los, a pesquisa possibilitasse também que se ouvissem e se encontrassem. E foi assim que fui me sentindo realizada já na coleta dos dados.

Escrevo-lhes na tentativa de contar o que vi, ouvi e analisei para convidá-los a pensar juntos, como quem dança. Vocês sabem, para dançar é necessário entrar num ritmo e viver a melodia. Nesse contexto, adianto-lhes que a melodia não está pronta e nem a letra da música, só alguns rascunhos...

Ouvi da falta de parceria e coletividade entre os monitores e professores e a gestão da escola, vi que era verdade e analisei que a parceria e a coletividade envolvem, além desses sujeitos já mencionados, um contexto muito maior de sujeitos, a comunidade, o poder público na sua intersetorialidade e principalmente os estudantes, eles têm tanto para dizer, mesmo que em poucas palavras. Analisei que essa é uma contradição que se manifesta entre o que preconizam as orientações do PME e a sua implementação.

Ouvi que a educação em Tempo Integral ocupa o sentido de Educação Integral para os monitores, professores e gestão, vi e analisei que não falaram na promoção de diálogos entre os saberes, nem com a comunidade, e que a convivência é uma experiência pouco coletiva, com fortes contornos individualistas e de responsabilização em detrimento da colaboração e que, ainda assim, a experiência do desenvolvimento integral ocorre. Os estudantes disseram e eu ouvi como conseguiram relacionar os conhecimentos e expressar o valor da dança, dos jogos, do teatro, da música, da linguagem para o desenvolvimento.

Ouvi que o PME é um Programa bom. É verdade que o “bom” variou de entonação para os sujeitos. Para os estudantes o “bom”, “legal”, foi entusiasmado, e embora pronunciado por um monossílabo, pareceu se esticar na entonação e agigantou a palavra. As agentes em Alimentação e Limpeza reconheceram o PME como sendo bom também, mas o bom veio rasgado pela situação que vivenciam, que é de acúmulo de serviços. Já o bom dos professores e dos pais foi o de quem tem elogios e reconhecem benefícios trazidos pelo PME, especialmente no cuidar de seus filhos, mas que têm críticas também; o bom das gestoras foi acompanhado por questões-problemas, que desafiam a implementação do Programa. Vi que ainda pouco sabem sobre o PME e analisei que o Programa é percebido pelo aumento do tempo e demanda por espaço.

Vi a centralidade que a escola exerce como lugar onde se vai para aprender, e ouvi os relatos sobre os riscos do bairro. Analisei que entre o que os sujeitos compreendem e o que dizem os documentos que orientam o PME, aparece outra contradição, a situação nega a intersetorialidade prevista no PME, o que resulta num grande acúmulo de funções que a escola, sozinha, precisa dar conta.

Ouvi que falaram superficialmente nos planejamentos. Vi que nem no PPP nem no Projeto de Formação Continuada há qualquer menção ao Programa que induz a Educação Integral e em Tempo Integral. Analisei que essa é outra contradição entre a implementação e os documentos de orientação do Programa, o que torna a escola frágil, porque as situações vivenciadas parecem não gerar problematizações, debates, reflexões coletivas. As percepções ainda se apresentam fragmentadas, agravadas pela carência de planejamentos coletivos e outros momentos em que possam estudar a realidade vivida, o que afeta a atuação dos

participantes e acirra as divisões dentro da própria escola e da escola com a comunidade e o município.

Analisei que a ampliação dos espaços e dos tempos que indica a necessidade de a escola superar o paradigma de lugar central em que a educação acontece, precisa considerar a amplitude do contexto para se transformar, buscando, principalmente, na aproximação com a realidade vivenciada pelos sujeitos, a reflexão crítica, participativa e colaborativa para construção de intervenção comprometida com os mesmos, buscando superar as relações autoritárias e promover relações com os estudantes, professores e comunidade e com os diversos saberes de forma democrática.

Analisei que o PME pode trazer avanços e continuidades em relação a mudanças estruturais na educação. As continuidades que se apresentam são: a adoção de voluntários, no caso da monitoria, e a utilização de espaços da comunidade, que pode tender a retirada da responsabilidade do Estado, delegando a responsabilidade de executá-la, com a diminuição ou mesmo a retirada de suas responsabilidades.

As discussões aqui apresentadas sobre o PME visam chamar para os debates, pois o Programa em questão carece de despertar diálogos para avançar na propositura de educar, considerando os diversos aspectos da pessoa humana e não somente a cognição, mas a promoção da participação democrática na tomada de decisões e a abertura da escola para considerar outros saberes. E quando li sobre o tempo quantidade e um tempo qualidade, destaquei do documento um trecho que diz assim:

Nessa perspectiva entende-se que o tempo quantificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo- quantidade- deve ser acompanhado por uma intensidade de tempo-qualidade- nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar. (BRASIL 2009, p. 28).

Que não seja apenas o aumento do tempo quantidade, mas que nos ajude na articulação do tempo qualidade para conceber estratégias de superação das fragmentações e as contradições existentes.

Vi também os estudantes ressaltarem, com bastante entusiasmo, o prazer de participarem do PME, fazerem relações entre o que é aprendido e vivenciado nas oficinas e as disciplinas da jornada reduzida. Vi os professores reconhecerem que os estudantes apresentam mudanças quanto ao comportamento, à participação e em demonstrar outras habilidades que antes não eram trabalhadas pela escola, inclusive a adoção de certas atitudes como e cobrarem pelos direitos, conforme relato:

[...] Ao longo do tempo eles estão começando a participar mais até essa questão de falar, de reivindicar os direitos deles, igual ela falou, eles sabem os direitos que eles têm e os deveres também. Então eles cumprem, eu admiro eles, que eles cumprem o que a gente combina e reconhecem o que eles têm direitos. Da água eles falam, as vezes né, a questão da água que não é tratada, filtrada, então eles têm essa, essa percepção dos direitos. (Lucia, professora).

Os teóricos Gramsci e Freire, ao falarem sobre educação política dos sujeitos para a vida em sociedade, nos ajudam a atuar na formação política como sujeitos de nosso tempo.

Ouvi o relato dos pais, que se sentem tranquilos por saber que os filhos estão participando de atividades sob a responsabilidade da escola.

Termino esta carta convidando-o a ler o texto de Ruth Rocha “Quando a escola é de vidro”, que se encontra nas paginas iniciais desta dissertação, parece que precisamos escrever uma continuidade para essa história ou talvez a história nos ajude a pensar a letra da música e a melodia que poderemos escrever para dançar juntos.

Despeço-me com afetuoso abraço, porque abraço é o encontro de corpos que elevam a alma.

Dinairan Dantas Souza