



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

GRACE KELLY DE LIMA SANTOS

**EDUCAÇÃO INTEGRAL ATRAVÉS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA  
REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINA GRANDE - PB**

Campina Grande - PB

2015

GRACE KELLY DE LIMA SANTOS

EDUCAÇÃO INTEGRAL ATRAVÉS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA REDE  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINA GRANDE/PB

Artigo apresentado ao Curso de Licenciatura  
Plena em Pedagogia da Universidade Estadual  
da Paraíba, em cumprimento à exigência para  
obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>Dr<sup>ª</sup> Francisca Pereira Salvino

Campina Grande - PB  
2015

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S237e Santos, Grace Kelly de Lima.  
Educação integral através do Programa Mais Educação na rede municipal de educação de Campina Grande - PB [manuscrito] / Grace Kelly de Lima Santos. - 2015.  
30 p.

Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2015.  
"Orientação: Profa. Dra. Francisca Pereira Salvino, Departamento de Educação".

1. Currículo escolar. 2. Educação integral. 3. Programa Mais Educação. I. Título.

21. ed. CDD 379

GRACE KELLY DE LIMA SANTOS

**EDUCAÇÃO INTEGRAL ATRAVÉS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA  
REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINA GRANDE – PB**

Artigo apresentado ao Curso de Licenciatura  
Plena em Pedagogia da Universidade Estadual  
da Paraíba, em cumprimento à exigência para  
obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: 18/06/2015

BANCA EXAMINADORA

Francisca Pereira Salvino

Prof. Dr. Francisca Pereira Salvino (Orientador)

Vagda G. G. Rocha

Prof. Dr. Vagda Gutemberg G. Rocha

Maria das Graças Ferreira de Lima

Prof. Ms. Maria das Graça Ferreira de Lima

## RESUMO

Este artigo apresenta resultados da pesquisa “Educação integral através do Programa Mais Educação (PME) na rede municipal de educação de Campina grande-PB”, que está vinculada a uma pesquisa mais ampla, intitulada “Currículo de educação integral no Programa Mais Educação: ressignificações e essencialismos” em desenvolvimento através do Programa de Iniciação Científica (PIBIC). A pesquisa que deu origem aos dados aqui discutidos teve início em setembro de 2014, a qual analisou a proposta de educação integral em desenvolvimento na Rede Municipal de Educação de Campina Grande-PB, através do Programa Mais Educação (PME). Para tanto, optamos pela pesquisa qualitativa, nos moldes do estudo de caso, mediante a análise documental e a entrevista. Nesse sentido, tomamos como campo empírico a Secretaria de Educação Municipal (SEDUC/CG) e como referencial teórico, estudiosos como Ferreira (2007), Libâneo (2008) e Silva e Silva (2013). A SEDUC – CG é um órgão do poder executivo municipal, dividido em Gerência Administrativa e Financeira, Gerência Pedagógica, Gerência de Recursos Humanos e Setor de Projetos. A referida secretaria de educação é responsável por 120 escolas no município, das quais 85 aderiram ao Programa Mais Educação. Considerando tais pressupostos e mediante a análise dos dados, a pesquisa concluiu que o PME oferece atividades educativas/curriculares em condições mais precárias do que as que são oferecidas para os alunos do ensino regular; com oficinairos voluntários (dos quais não se pode exigir formação adequada) em nível de graduação e pós-graduação e com espaços escolares que dispõem de pouca infraestrutura para atender aos alunos. Além disto, o PME corrobora para a fragmentação do currículo de Ensino Fundamental, uma vez que divide o currículo escolar em dois: o primeiro, visto como currículo formal, formado pelas disciplinas “tradicionais” oferecidas em um turno escolar; e o segundo formado por macrocampos, que são componentes curriculares oferecidos no turno inverso, o currículo diversificado.

**Palavras-chave:** Currículo. Educação integral. Programa Mais Educação.

## **Sumário**

1.0 Introdução.....	6
2.0 Fundamentos teóricos.....	8
2.1 Educação integral e escolas de Tempo integral: significados e mudanças de perspectiva.....	8
2.2 A proposta de educação integral no Programa Mais Educação.....	12
3.0 Campo empírico e procedimentos metodológicos.....	16
4.0 O Programa Mais Educação na percepção de uma funcionária do PME em Campina Grande/PB.....	17
5.0 Considerações finais.....	26
REFERÊNCIAS .....	29

## 1.0 Introdução

A educação integral tem sido uma pretensão retratada na legislação educacional brasileira desde o final do século XIX, nas formulações e proposições de diversos educadores e pesquisadores. Diversas iniciativas, em vários momentos no país, levaram essa aspiração para dentro das escolas, justificando a implantação de propostas como o Programa Mais Educação. No entanto, tais propostas ainda hoje são pontuais e falhas. Dentre as experiências mais recentes, podemos perceber a implantação de programas que dizem oferecer educação integral, quando, na verdade, o que ocorre é apenas o aumento de tempo que o aluno passa na escola.

Nesse sentido, paira entre os intelectuais e as autoridades da área da educação uma espécie de consenso em torno da educação integral e da escola de tempo integral como requisito para a garantia do direito à Educação Básica de qualidade em termos de acesso, permanência e desempenho dos estudantes, ou seja, como ideal de educação pública, gratuita, inclusiva e democrática, entende-se uma educação que esteja voltada ao desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas capacidades (físicas, cognitivas, intelectuais, artísticas e outras)

Prometendo promover a educação integral, o governo federal do Brasil - através do Ministério da Educação (MEC) – mais recentemente, lançou o Programa Mais Educação (PME), que visa atender a crianças e jovens pertencentes a famílias cadastradas no Programa Bolsa Família. De acordo com documentos do próprio programa, “a educação integral exige mais do que compromissos: impõe também e, principalmente, projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para a sua implantação” (BRASIL, 2009a, p.5). Contudo, o que se pôde perceber é que o PME não possui projeto pedagógico, não é exigida nenhuma formação de seus agentes e a infraestrutura das escolas que implantam o programa, em sua maioria, é precária.

A partir destas constatações, julgamos pertinente estudarmos mais detidamente o referido Programa. Para esta decisão, contribuíram de modo significativo os estudos realizados ao longo da disciplina Políticas de Currículo para o Ensino Fundamental, cursada no período de agosto a dezembro de 2015 e ministrada pela Prof<sup>a</sup> Francisca Pereira Salvino, que se organizava para pesquisar sobre o tema. Assim, o projeto “Educação Integral no Programa Mais Educação na rede municipal de educação de Campina Grande-PB”, foi articulado ao Projeto de Iniciação Científica (PIBIC – cota 2014-2015), intitulado “Currículo de educação integral no Programa Mais Educação: ressignificações e essencialismos”, coordenado pela referida professora.

Sendo assim, é válido ressaltar que o presente trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa, pautado nos moldes do estudo de caso e, nesse sentido, fizemos uma análise dos documentos que norteiam o Programa Mais Educação e das respostas referentes a questionário escrito e, posteriormente, realizamos áudio gravação. A entrevista foi realizada através de questões semi-estruturadas, feita com uma funcionária do PME<sup>1</sup> de Campina Grande e o questionário foi aplicado a profissionais da Secretaria Municipal de Educação, ligados à coordenação do PME do município.

Partindo do pressuposto de que a escola é responsável pela socialização do conhecimento, incumbida de instrumentalizar alunos(as) para a cidadania, formando uma consciência crítica, é preciso refletir mais detidamente acerca de como a educação vem sendo tratada pelas políticas públicas. Para tanto, nossa pesquisa objetiva analisar a proposta de educação integral em desenvolvimento na Rede Municipal de Educação de Campina Grande - PB, através do Programa Mais Educação (PME).

Sendo assim, o presente trabalho pode ter grande relevância tanto no âmbito escolar, quanto no social, já que o tema “Educação de qualidade” é uma das metas almejadas pelas políticas educacionais. Nesse sentido, estudar os aspectos que permeiam a educação é algo de suma importância.

O artigo está dividido em quatro seções: a primeira, intitulada “Educação Integral e Escolas de Tempo Integral: significados e mudanças de perspectiva”, na qual fazemos uma contextualização a respeito da educação integral e escolas de tempo integral, no decorrer dos anos. A segunda, intitulada “A proposta de educação integral no Programa Mais Educação”, relata as diversas roupagens que a educação integral teve no Brasil, até chegar aos dias de hoje, com o PME. Já na terceira seção, intitulada “Campo empírico e os procedimentos metodológicos”, descrevemos o percurso metodológico que seguimos. A quarta e última seção, intitulada “O Programa Mais Educação na percepção de uma funcionária do PME de Campina Grande - PB”, apresentamos a entrevista realizada durante a pesquisa. Por fim, trazemos as considerações finais acerca da pesquisa, relatando o pensamento que pudemos construir acerca do PME, a partir da pesquisa realizada.

---

<sup>1</sup> O nome e a função da entrevistada serão omitidos para manter o sigilo.



## 2.0 Fundamentos teóricos

### 2.1 Educação integral e escolas de tempo integral: significados e mudanças de perspectiva

As primeiras ideias acerca da educação integral surgiram no século XIX, ancoradas no discurso de emancipação humana, com um viés socialista. Os discursos defendiam o fim da exploração dos trabalhadores e do comando capitalista sobre os homens. A sua origem esteve relacionada ao movimento operário oriundo da Revolução Francesa, a partir do qual os trabalhadores exigiam do Estado um sistema educacional que viabilizasse melhores oportunidades de sobrevivência e de educação.

Como relata Ferreira (2007), nesse cenário, coube a Paul Robin, pedagogo francês, estruturar uma proposta educacional voltada à formação integral dos estudantes, entendida como um processo de formação contínua, através do qual o homem está em constante construção. Nesse período, o anarquista Bakunin (*apud FERREIRA, 2007, p. 19*) afirmou:

[...] para que os homens sejam morais, isto é, homens completos no sentido mais *lato* do termo, são necessárias três coisas: um nascimento higiênico, uma instrução racional e integral, acompanhada de uma educação baseada no respeito pelo trabalho, pela razão, pela igualdade e pela liberdade, e um meio social em que cada indivíduo, gozando de plena liberdade, seja realmente, de direito e de fato, igual a todos os outros.

Nessa perspectiva, Bakunin (1979) afirmou que a educação e a instrução são elementos fundamentais para a conquista da liberdade, considerando ser indispensável que o homem fosse educado integralmente para que se tornasse um cidadão consciente de seus direitos e deveres.

Os estudos sobre a temática registram que as propostas de ensino em tempo integral surgiram antes das propostas de escolarização universal. Sobre isso, Ferreira (2007) diz que a escola ficou encarregada de dar maior significância aos espaços e tempos educativos e às instituições vistas como integrais. Essas instituições eram internatos, isto é, locais que serviam de moradia, lazer, promoviam atividades educativas e formativas. A proposta pedagógica dessas instituições se pautava no pensamento integral, desenvolvendo um ensino capaz de formar o cidadão por inteiro.

No Brasil, a concepção de educação integral chegou ao final do século XIX, com os imigrantes europeus. Esses imigrantes, que vieram trabalhar na agricultura cafeeira e nas

indústrias, trouxeram ideias da pedagogia libertária, contudo, o conceito de educação integral recebeu diferentes interpretações no pensamento educacional brasileiro no decorrer das décadas de 20 e 30 do século passado, entre os reformistas católicos e os socialistas anticlericais.

Conforme afirma Ferreira (2007), “os reformistas católicos adotavam características do pragmatismo, enfocando o pensamento de John Dewey, que via a educação como uma reconstrução das experiências vividas”. Diferentemente, o Movimento Integralista Brasileiro via a educação integral com objetivos elitistas. Partindo desta concepção, os indivíduos deveriam ser educados para servir aos interesses do Estado, a quem a educação deveria estar submissa, integralmente.

Esse cenário sofreu mudanças nos anos de 1920 e 1930, marcados pelo surgimento de novas forças sociais, que redefiniram as estruturas de poder (FERREIRA, 2007). Na área da educação, ocorreram muitas reformas sustentadas nas ideias liberais, as quais propunham a universalização do processo de escolarização e a democratização da educação. Tais reformas contribuíram para a penetração do ideal escolanovista no Brasil.

Esse ideal está presente no movimento em defesa da Escola Nova brasileira, do qual participaram intelectuais burgueses, tais como: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Tarcila do Amaral, Cecília Meireles e Anita Mafalti; que buscavam, através da educação integral, formar cidadãos capazes de lutar por uma sociedade democrática. Nesse sentido, a proposta era de uma educação que

[...] desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia. (BRASIL, 2009, p. 15)

Sendo assim, o conceito de educação em tempo integral no Brasil ganhou força a partir das ideias escolanovistas, sofrendo fortes influências da teoria pragmática de John Dewey, que via a educação como um princípio de reconstrução das experiências. Dewey também foi um dos principais organizadores da escola nova no Brasil, pois defendia a ideia de fazer da escola um espaço não só de aquisição de leitura e escrita, mas também de formação de hábitos de pensar e de fazer, sempre defendendo uma escola e uma sociedade democrática.

Esse modo de educação, Anísio Teixeira colocou em prática no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, localizado em Salvador, na Bahia, na década de 1950. Nesse centro eram feitas atividades escolares, trabalhadas nas Escolas-Classe, e também outras atividades no

contraturno escolar, nas Escolas-Parque. No ano de 1960, Brasília, ao mesmo tempo que era fundada, implementou vários centros educacionais, construídos nessa mesma perspectiva.

Ainda na década de 1960, Teixeira, então presidente do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa(INEP), foi convocado pelo presidente Juscelino Kubitschek para coordenar a comissão que criaria o “Plano Humano” de Brasília. A comissão organizou o sistema educacional da capital, o qual já era cotado como modelo nacional por Kubitschek.

Para o nível educacional elementar, visava-se a implantação de educação integral, inspirado no modelo de Salvador, contudo, mais evoluído. Segundo um dos documentos do PME, intitulado Programa Mais Educação: Gestão intersetorial no território (BRASIL, 2009a, p. 16)

Em Brasília, as primeiras quatro superquadras, onde hoje está situado o centro histórico da cidade, receberam, cada uma, uma ‘Escola-Classe’ e jardins de infância. Na superquadra 308 sul foi construída a ‘Escola-Parque’ destinada a receber os alunos das ‘Escolas-Classe’, no turno complementar, para o desenvolvimento de atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais.

Na década de 80, surgiram também os Centros Integrados de Educação Pública(CIEPs), concebidos por Darcy Ribeiro, a partir da experiência de Anísio Teixeira. De acordo com esse projeto foram construídos, aproximadamente, quinhentos prédios escolares; no governo de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, que eram Escolas Integrais, popularmente conhecidas como Brizolões, em horário integral.

Após a década de 1980, surgiram novas instituições de educação em tempo integral, mas, apenas em 2000, foram construídos os Centros Educacionais Unificados(CEUs) instituídos na cidade de São Paulo. Estes perduraram até 2004. Esses centros propunham que o alunado tivesse uma convivência comunitária, desenvolvendo atividades educacionais, recreativas e culturais em um mesmo espaço físico.

A partir de tais colocações, podemos perceber que a educação integral é pautada na educação em tempo integral, em que o tempo e os espaços são de suma importância para a formação integral do indivíduo. De acordo com o Texto referência para o debate nacional sobre educação integral (BRASIL, 2009a, p. 16)

Essa experiência 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 constituírem.

Sendo assim, a educação integral está fortemente relacionada às variáveis de tempo, com referência ao aumento da jornada escolar e de espaço, ao território e à estrutura física da escola. Nos últimos anos, a implementação desse tipo de educação no Brasil expressou-se através da promulgação de uma legislação específica, contudo, ainda há um longo caminho a ser percorrido até que as propostas expostas em âmbito legal tornem-se realidade.

Antes da proposta do PME ser lançada, outros documentos educacionais já faziam alusão à educação integral, todavia, evidencia-se que a Constituição Federal de 1988 não a faz de modo literal, porém em seu Art. 205, refere-se às condições para a formação integral do homem. Isto nos permite entender que se trata de uma concepção do direito à educação integral e não da garantia ao acesso.

Ainda no que se refere a âmbitos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996 - prevê a ampliação da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral, nos Art. 34 e 87. Além disso, admite e valoriza as experiências extraescolares (Art. 3º, inciso X), fomentando a educação integral como aquela que vai além da escola. Juntamente à Constituição Federal de 1988 e a LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Capítulo V, Art. 53, propõe um sistema integrado e articulado para o desenvolvimento da criança e do adolescente, do qual a escola deve fazer parte.

Por sua vez, a Lei nº10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional da Educação(PNE), retoma e valoriza a Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa. Passados seis anos, em 24 de abril de 2007, foi instituído, pelo Decreto nº6.094, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Nesse Plano, o Art. 2º retomaa discussão da ampliação do tempo escolar.

Por fim, a mais atual estratégia das políticas educacionais para implementação de uma educação em tempo integral constitui-se no Programa Mais Educação (PME), instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº17/2007, na qual se lê que o Programa “[...] tem por objetivo fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades sócio-educativas, no contraturno escolar, articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pela escola” (BRASIL, 2009a, p. 24). Este Programa, desde sua origem, em 2007, vem crescendo muito rapidamente, suscitando elogios e críticas de diversas ordens. Esse crescimento foi um dos motivos pelo qual tomamos o PME como objeto de estudo sobre o qual discorreremos na seção seguinte.

## **2.2A proposta de educação integral no Programa Mais Educação**

Com vasta e intensa propaganda acerca de uma educação que forme o ser humano integralmente e colabore para o desenvolvimento de suas múltiplas capacidades (físicas, cognitivas, intelectuais, artísticas, etc.), as políticas educacionais brasileiras têm se voltado para uma proposta de ampliação da jornada escolar. Para tal, o Ministério de Educação (MEC) instituiu o Programa Mais Educação (PME), através da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Trata-se de um Programa de governo articulado ao Plano Nacional de Educação (PNE) e ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007).

Um dos objetivos do programa é auxiliar na formação integral de crianças e adolescentes, ampliando o tempo e os espaços de aprendizagem, através da inovação do projeto político e pedagógico das escolas de ensino fundamental. De acordo com o documento Mais Educação: passo a passo (BRASIL, 2011), a educação integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, dos estudantes em processo de formação docente e dos agentes culturais; que se constituem como referências em suas comunidades por suas práticas em diferentes campos, observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre voluntariado (BRASIL, 1998).

No que se refere às inovações curriculares, o Decreto nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010) estabelece, em seu Art. 2º, os princípios da educação integral. Nele está previsto que as disciplinas curriculares devem articular-se a diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais, sistematizadas através dos seguintes macrocampos: acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades. Tais proposições são ratificadas no documento orientador do PME (BRASIL, 2011), o qual apresenta um modelo de grade curricular a ser seguida nas escolas. Esses macrocampos são disciplinas complementares e articuladas ao "currículo estabelecido da escola" (BRASIL, 2011, p. 8).

O modelo curricular do PME traz conteúdos e atividades organizadas de modo a serem trabalhadas em uma semana. Nele está posto que apenas um dia (terça-feira) é dedicado ao macrocampo "acompanhamento pedagógico", através do qual devem ser trabalhados os componentes curriculares: Matemática; Letramento; Línguas Estrangeiras; Ciências; História e Geografia; Filosofia e Sociologia. Contudo, não há no documento clareza quanto à aplicação

desses componentes fora dos macrocampos ou quanto a sua obrigatoriedade. Portanto, é coerente inferir que os macrocampos são ofertados em paralelo ao "currículo estabelecido na escola", ou seja, através do qual são ofertadas disciplinas "tradicionais", como Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia.

Segundo o MEC, o PME está destinado ao ensino Fundamental (1º ao 9º ano), às crianças e aos adolescentes entre 06 e 14 anos de idade. Para aderir ao programa, as escolas devem atender a alguns critérios: ser escola estadual ou municipal que apresente baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e contemplada com o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE/Escola) de 2009; estar localizada em território de vulnerabilidade social ou em cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes que, além disso, atenda a alunos que recebam o benefício do governo federal Bolsa Família.

Nesse sentido, a proposta do PME é que as escolas ofereçam ensino em tempo integral, ou seja, funcionem em uma carga horária de no mínimo 07 horas diárias, devendo oferecer ao seu alunado atividades cognitivas, esportivas, artísticas e culturais, como também almoço e os lanches da manhã e da tarde.

Sendo assim, o Programa Mais Educação destina-se, prioritariamente, a escolas com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) igual ou inferior a 2,9; localizadas em áreas vulneráveis e aos alunos pertencentes a famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa Família. Nessa perspectiva, é uma educação direcionada à classe mais pobre, que vem crescendo em todo o Brasil, porém, é notável sua grande repercussão no nordeste brasileiro, visto que a população é mais carente, quando comparada aos demais estados brasileiros.

Contudo, será que essas instituições estão preparadas para a ampliação da jornada escolar? A partir da pesquisa realizada, pudemos verificar que essas unidades escolares, sempre funcionaram em um turno e agora estão duplicando a carga horária, sendo que, na maioria das vezes, as estruturas físicas continuam as mesmas. Portanto, a maioria não dispõe de refeitórios, banheiros, ginásios poliesportivos, ateliês etc., adequados para as atividades propostas nos macrocampos.

De acordo com (SILVA e SILVA, 2013, p. 711)

Na história da educação integral brasileira, a ampliação do tempo esteve sempre associada à do espaço, por meio da construção física das escolas e de grandes investimentos financeiros. Porém, em um contexto de redução de gastos ditados por um Estado neoliberal, esse caminho seria um verdadeiro sacrilégio ao credo hegemônico. Nesse sentido, entra em cena mais um movimento de ampliação/flexibilização do espaço educativo. Daí a solução de flexibilização dos espaços escolares, com o apoio das redes sociais e da

sociedade civil, sob a insígnia teórica de valorizar a diversidade, porém, representando mais uma forma de economia de presença do Estado. (SILVA e SILVA, 2013, p. 711)

Os autores criticam o conceito de “Cidades Educadoras” no qual o PME se baseia. Ressalta-se, também, que, ao propor que a educação integral se baseie em territórios além dos muros da escola, o Estado visa investir menos no espaço escolar. Para tal, o Programa Mais Educação faz uso do argumento de que a educação integral contemporânea deve desconstruir a ideia de escola como uma instituição total.

Também é válido destacar que os macrocampos, de acordo com o programa em discussão, devem ser ministrados por pessoas da comunidade, estudantes de graduação, estudantes de Ensino Médio (inclusive de EJA); ocorrendo em regime de trabalho voluntário, para o qual recebem uma ajuda de custo no valor de R\$ 80,00 por turma. O voluntário pode conduzir até cinco turmas. Portanto, em condições mais precárias do que o Ensino Fundamental regular, tanto em termos de formação quanto de remuneração. De acordo com o caderno Rede de Saberes Mais Educação (BRASIL, 2009c, p. 14)

Acreditamos que as escolas no Brasil só têm a ganhar se buscarem se abrir para as vivências comunitárias, assim como as comunidades para suas escolas; dessa forma esperamos poder formular saberes diferenciados, ou seja, saberes diferentes dos originais. Queremos uma educação integral em que as diferenças e saberes possam desenvolver condições de mútuas influências e negociações sucessivas. Uma educação integral estruturada a partir de um conceito de integralidade, que supere termos como ‘contraturno’ e ‘atividades complementares’, bem como saberes escolares e saberes comunitários.

Como pode ser percebido teoricamente, a proposta é bem elaborada; são falas que encantam. Mais adiante, o mesmo documento reforça a importância da educação fora da escola (BRASIL, 2009c, p. 31)

A educação não se realiza somente na escola, mas em todo território e deve expressar um projeto comunitário. A cidade é compreendida como educadora, como território pleno de experiências de vida e instigador de interpretação e transformação.

Mas em que parte está contemplada a formação dos agentes educadores do programa? Um dos próprios documentos norteadores do programa reconhece que uma política de educação integral “[...] pressupõe uma consistente valorização profissional, a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada à educação” (BRASIL, 2009a, p. 39). É perceptível, portanto, que há divergências dentro dos próprios

documentos do programa, no que diz respeito aos seus agentes, já que não é exigida nenhuma formação e, em paralelo, o documento menciona a importância da formação dos profissionais de educação.

Como se pode chegar a uma educação de boa qualidade, sem a formação dos profissionais? De acordo com Martins (2010, p. 13)

A formação de professores como objeto de estudo integra debates que vieram se ampliando no Brasil desde o final da década de 1970, assumindo maior dinamismo nas décadas de 1980 e 1990, em especial depois da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996.

Sendo assim, a importância da formação de professores é algo que vem sendo discutido desde a década de 1970 - algo relativamente novo - no entanto, programas como o PME vêm deixando de lado esse assunto. Ao propor que pessoas da comunidade trabalhem como agentes educativos, o programa deixa de agregar valor a formação desses educadores. Ainda, de acordo com Martins (2010, p.14) “[...] concebemos a formação de qualquer profissional, aqui em especial a de professores, como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social.”. Desse modo, a formação dos professores é responsável por múltiplas determinações no ensino.

Sendo assim, observa-se que, mesmo o Programa prevendo expandir o tempo e os espaços escolares, apresenta desafios no que diz respeito à estrutura física das unidades educacionais e à formação de seus agentes. Segundo Libâneo (2008, p.168-169) “o distanciamento entre as políticas educacionais e a realidade concreta das escolas, revela uma total desatenção com os alunos e professores e espaços ensino e aprendizagem, onde as coisas efetivamente acontecem”.

Desse modo, embora o PME seja colocado como uma proposta de educação em tempo integral, o que acontece em muitos casos é uma ampliação da jornada, sem haver preocupação se a escola está apta para esse aumento de carga horária, já que não tem sentido ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola e não reorganizar a estrutura escolar para que atenda a um novo fluxo de estudantes. Contudo, a maioria das escolas não possui estruturas adequadas e, além disso, os sujeitos envolvidos não recebem qualificação para exercerem determinados cargos, como no caso de coordenadores e oficinairos.

Propostas como o PME são oferecidas pelas políticas públicas como um meio de melhoria na qualidade da educação do país. No entanto, cabe-nos indagar se essas políticas



realmente estão sendo implementadas corretamente ou se são apenas alusões a um ensino de qualidade. É preciso que haja uma avaliação em torno da proposta, analisando-a de modo a orientar a continuidade das políticas ou suas reformulações nos diferentes sistemas de ensino (escolar, municipal, estadual, nacional).

A partir de tais estudos, faz-se necessário verificar, na prática, como o Mais Educação vem sendo implantado nas escolas; no caso da presente pesquisa, na rede Municipal de Educação de Campina Grande-PB.

### **3.0 Campo empírico e procedimentos metodológicos**

A pesquisa foi realizada na Secretaria Municipal de Educação (SEDUC/CG), localizada na Rua Paulino Raposo, nº347, Centro da cidade de Campina Grande-PB. A Secretaria de Educação em questão é um órgão do poder executivo municipal, gerenciado pela Professora Iolanda Barbosa Silva, dividido em Gerência Administrativa Financeira, Gerência Pedagógica, Gerência de Recursos Humanos e Setor de Projetos. A referida secretaria de educação é responsável por 120 escolas localizadas no município, das quais 85 aderiram ao Programa Mais Educação.

De acordo com a Lei n. 9394/1996 é atribuição dos municípios oferecerem à população, prioritariamente, Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nesse sentido, é dever da SEDUC ofertar Educação Infantil e Ensino Fundamental, nos seguintes aspectos: ensino regular em escolas da rede oficial; programas de alimentação e material didático-escolar; cursos de qualificação profissional e programas de ações culturais.

Ademais, ancorados em um referencial teórico a respeito da temática, pudemos realizar um estudo de caso sobre o objeto pesquisado. Nesse tipo de estudo procura-se descobertas, pois o quadro teórico usado no início da pesquisa serve de base. Outra característica desse tipo de estudo é o fato de exigir uma grande apreensão do objeto, levando em consideração o contexto em que está situado. Sendo assim, busca-se retratar a realidade detalhadamente. Durante um estudo de caso, o pesquisador objetiva relatar as experiências vivenciadas ao longo da pesquisa, de modo que o leitor possa chegar naturalmente às suas próprias conclusões. Segundo (LUDKE, 1986, p. 17)

O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo devemos escolher o estudo de caso.

A entrevistada tem 45 anos, atua em sala de aula em curso superior e trabalha há um ano com o PME. Foi convidada pela Secretária da Educação e aceitou o convite, pois, segundo ela, acredita no potencial do Programa. A entrevista foi realizada na referida Secretaria, no dia 20 de outubro de 2014, através de questões semi-estruturadas.

#### **4.0 O Programa Mais Educação na percepção de uma funcionária do PME em Campina Grande - PB**

Foi realizada uma entrevista com uma funcionária do Programa Mais Educação de Campina Grande-PB, a fim de saber como o referido programa tem sido implementado nas escolas e quais as reais contribuições que tem trazido na busca de uma educação de boa qualidade.

A entrevista teve início com a seguinte pergunta: O que é o PME? A entrevistada respondeu que “é um programa de tempo integral, que vem atender uma necessidade da política de educação integral, para ser realizado na rede de uma forma plena. O Mais Educação está sendo o ensaio para rever a proposta pedagógica nas escolas”. Sua resposta está de acordo com os documentos do MEC, quando explica que o PME é uma proposta educacional que busca formar o ser humano integralmente, colaborando para o desenvolvimento de suas múltiplas capacidades (físicas, cognitivas, intelectuais, artísticas, etc.) (BRASIL, 2007). No entanto, como pode um programa educacional ser visto como um “ensaio”? Em sua fala, podemos notar o descaso que as políticas educacionais têm demonstrado para com a educação. Políticas essas que de acordo com Saviani (2008) “[...] diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”.

Perguntamos, então, o que ela entendia por educação integral. Sua resposta foi: “Entendo esse tipo de educação como a mais completa possível. Uma educação que visa promover o sujeito de uma forma global, ou seja, uma formação onde o sujeito participa de um currículo formal e diversificado, ele está ali para ver os conteúdos necessários para a vida”. Considerando esta concepção, perguntamos se essa educação integral estava sendo assegurada pelo PME. Ela respondeu:

Ele visa assegurar, ele visa chegar de fato. Mas ele ainda vem se estabelecendo. Posso te dizer que nós temos ganhos. Muitas questões que acontecem hoje nas escolas, em termos culturais, de aula de campo, em termos de pesquisa, em termos do aluno conhecer seus espaços de trabalho,

possíveis espaços de trabalho, de saber se colocar. Espaços como teatro, cinema e outras atividades. Acredito que ele vem contribuindo significativamente, só que, ainda temos poucas adesões e olhares errados de educadores sobre o que de fato é o PME. Então, ele caminha para, mas ainda não é. Mas, não invalido o quanto ele vem contribuindo para a permanência dos alunos na escola, para o sucesso de alguns dos nossos alunos, que hoje se ver protagonizando muitas atividades, que o professor no seu cotidiano acaba não tendo tempo ou não sabendo, ou não querendo, ou não estando preparado, ou não estando apoiado pra fazer essa diferença. O PME faz essa diferença, mas que ainda precisa ser absorvida, internalizada e compreendida melhor.

Se o PME ainda está em implementação e encontra-se como um ensaio da proposta, podemos perceber uma descontinuidade nas políticas adotadas no Brasil. Isto é, o Mais Educação é um programa relativamente novo, por isso, a entrevistada diz que é um “ensaio” e que, por esse motivo, ainda não é algo bem amadurecido. No entanto, desde o final do século XIX já se fala em educação integral no Brasil. Sendo assim, podemos inferir que diferentes políticas educacionais já vigoraram em nosso país e implementaram a educação integral, contudo, não se consolidaram, como foi o caso dos Brizolões. De acordo com Saviani (2008, p. 11)

[...] outra característica estrutural da política educacional brasileira, que opera como um óbice ao adequado encaminhamento das questões da área é a descontinuidade. Esta se manifesta de várias maneiras, mas se tipifica mais visivelmente na pleora de reformas de que está povoada a história da educação brasileira. Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional.

Descontinuidade pelo fato de já terem existidos outros Programas Educacionais que implementaram a educação integral nas escolas e, no entanto, não consolidaram a proposta. Sendo assim, o Programa Mais Educação é uma nova roupagem para uma proposta educacional existente desde o final do século XIX. A partir de tal constatação, podemos inferir como uma descontinuidade nas políticas de educação. Na verdade, além desse aspecto de descontinuidade, o PME tem adotado um caráter mais assistencialista e de controle. Isso é ratificado quando a entrevistada menciona que o aluno permanece por mais tempo na escola com o auxílio do Programa e aprende muitas coisas relacionadas à cultura e aos seus possíveis espaços de trabalho.

Conforme Silva e Silva (2013, p. 706) “[...] ao longo da história, houve uma progressiva ampliação das tarefas da escola pública brasileira, passando esta a assumir funções de assistência social.” Nos dias atuais não tem sido diferente. A hegemonia neoliberal tem ampliado as funções da escola, dando-lhe tarefas de proteção e controle social.

Um aspecto relevante na respostada entrevistada é o fato da funcionária atribuir ao “olhar errado dos educadores” e aos “professores no seu cotidiano” a responsabilidade pelos resultados do PME não serem mais significativos. Isto reafirma o argumento de que o Programa divide a escola em duas: turno normal e turno do Mais Educação. Além disto, responsabiliza unicamente os educadores pelos problemas da escola e do Programa. A funcionária deixa de analisar outros aspectos, tais como os apresentados por Santos Júnior (2014, p. 37) quando afirma que

Segundo os monitores entrevistados a falta de estrutura física adequada para ministrar as aulas é um ponto negativo na implementação do programa na escola, pois quando as atividades do PME, como: música, dança e capoeira que são feitas na própria escola atrapalham os professores e alunos que estão em horário normal de aula, pois o barulho gerado por essas atividades interrompe o bom andamento das atividades ministradas no horário normal. Outro ponto está relacionado à falta de estrutura física da escola é a baixa frequência dos alunos ao PME, pois o retorno desses alunos para a escola depois do intervalo do meio dia é muito pequeno, devido a circunstâncias de deslocamento para ir e vir.

O autor considera, ainda, que os problemas associados à baixa frequência dos alunos estão associadas à distância, às altas temperaturas (Feira de Santana) em determinadas épocas do ano e às chuvas em outras, além disso, também tem-se o risco de submeter as crianças à violência durante o percurso entre a casa e a escola. Para o autor, o PME fomenta uma escola com dois turnos e não uma escola integral.

Dando continuidade à entrevista, indagamos sobre como ela avalia o programa:

Como bem iniciante, porque não há um conhecimento teórico e metodológico por parte das pessoas que fazem a escola, começando pela gestão, equipe técnica, professores. O PME ainda é um mais, sem uma reflexão da sua grandiosidade, do que realmente é. Ele acontece nas escolas muito mais como preenchimento de tempo, ainda, sem uma sistematização de prática, sem uma interação entre o currículo formal e uma parte diversificada, a questão interdisciplinar ainda não é bem vista. Acredito que nós precisamos avançar, em termos teóricos, metodológicos, como também alicerçar uma logística na secretaria, de forma que isso chegue nas escolas e venha realmente fazer a diferença, apontando para essa educação integral. Ele ainda é um tempo integral, necessário de reflexão.

Para a entrevistada o programa ainda não é bem conhecido, pois muitos dos que formam a escola não conhecem o real significado de uma educação integral, o que acaba comprometendo a qualidade do PME. A resposta enaltece o Programa e, mais uma vez, responsabiliza os profissionais da educação pelos problemas enfrentados. No entanto, na própria documentação que o MEC disponibiliza acerca do programa, encontram-se cadernos que fazem uma sucinta explanação sobre o que é educação integral. A maioria das escolas que está aderindo ao programa está atuando em uma perspectiva de tempo integral, sem ter como foco a formação integral.

A entrevistada torna a colocar a culpa de o programa não está conseguindo “fazer a diferença” nos agentes envolvidos, alegando que esses não têm o conhecimento sobre o que é uma educação integral. Contudo, o programa não exige nenhuma formação das pessoas que trabalham nele, o que, conseqüentemente, implica na má qualidade do ensino, conforme caracterizou Martins (2010).

Seguindo esse pensamento, foi solicitado que mencionasse dois pontos positivos e dois pontos negativos a respeito do PME. Como positivo, foi dito:

Repensar a proposta pedagógica, sendo revitalizada por essas práticas de junção entre conteúdo formal e diversificado. Conteúdo formal que a vida vai exigir. Então, acredito que o PME soma nesse sentido, de trazer outros espaços de estudo. Outro aspecto positivo é que nós educadores, secretaria, gestão, equipe escolar, nós somos convidados, convocados à rever os espaços das nossas escolas, das nossas práticas e convocados, de fato, à estudar sobre a política de educação integral. Que a gente sabe que não é uma coisa nova, que surgiu agora, que surgiu no Brasil. A gente sabe que é histórico, que teve outras roupagens. O PME trás essa inquietação de que nós educadores precisamos estudar, compreender e viver essa educação integral, embora, momentaneamente em tempo integral.

Sendo assim, os dois pontos positivos destacados são a articulação entre currículo formal e diversificado, o que o PME não garante, e a motivação para os profissionais da educação estudarem sobre a política de educação integral. Mais uma vez os profissionais são responsabilizados.

Quanto aos estudos, afirmamos que em um ano de pesquisa, para além dos textos/documentos sobre o Programa disponibilizados pelo MEC, encontramos através da internet três artigos que o analisam, que são eles: O Programa Mais Educação e os territórios educativos: o mito das cidades educadoras (BARBOSA), O Programa Mais Educação em uma Escola Municipal de Feira de Santana (SANTOS) e A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação (SILVA e SILVA).

. Todos apresentam sérios problemas ligados à concepção do referido, como o voluntarismo e o mito das cidades educadoras. Sobre este aspecto, Barbosa (2014, p. 15) afirma:

Concluindo a reflexão feita até aqui, desvelando a base teórico-ideológica do paradigma das Cidades Educadoras que sustenta a estratégia de territorialização do Programa Mais Educação, foi evidenciado que estas concepções que justificam a alternativa de ampliação dos espaços educativos na escola pública, antes de ser algo novo na educação como é propagado pelo MEC/SECAD, é na verdade uma renovação sintonizada com o projeto de desenvolvimento econômico contemporâneo que, de maneira intransigente e perversa, vem definindo novas finalidades à educação, ampliando as funções da escola, intensificando o trabalho dos professores e relativizando o acesso ao conhecimento historicamente acumulado.

É importante ressaltar que a ideia de que a educação e a formação dos sujeitos sociais não se restringem ao espaço escolar e que diversos espaços da sociedade cumprem esse papel não deve ser usada para justificar a oferta da educação em condições precárias, em espaços inadequados e sem profissionais qualificados. A crítica a um modelo de escolarização restritiva e controladora não pode ser argumento para uma “desescolarização” ou para o agravamento das condições de trabalho nas instituições escolares.

Sobre os pontos negativos, a entrevistada apontou:

Não adesão dos educadores, porque eles não têm o conhecimento ou não buscam, não querem, não sei. Encontramos entraves nessa questão. O conhecimento sobre o PME e até a educação integral ainda é escasso. Outro ponto negativo é a condição física das escolas, as condições estruturais. Então, a proposta ela vem, ela está aí, tem recurso financeiro. Mas tem que ser repensada essa proposta de jornada ampliada, formação continuada, espaço físico, interação com a família, participação com a comunidade. Enfim, nós temos ainda ganhos à realizar.

A entrevistada explicita que um ponto negativo é a estrutura física da escola e ressalta, mais uma vez, a falta de conhecimento da equipe escolar sobre a educação integral. Mas tenta justificar dizendo que essa falta de conhecimento é um modo de instigar as pessoas a conhecerem, estudarem. Se o MEC destina recursos para compra de equipamentos e materiais pedagógicos e não destina para reestruturação das escolas e para valorização dos profissionais, de modo a garantir condições mais apropriadas de trabalho, é porque os investimentos são insuficientes.

Mais grave ainda, o MEC investe apenas no que é de mais baixo custo, ou seja, estruturou o PME para atender ao maior número possível de estudantes com o mais baixo custo possível. Portanto, o Ensino Fundamental destinado às crianças das classes sociais mais desfavorecidas economicamente continua não sendo prioridade no Brasil.

Na sequência, perguntamos se as escolas passam por alguma reforma no seu espaço físico, ao aderirem ao PME. A entrevistada respondeu que

As escolas não passam por reformas para abarcar o Mais Educação, propriamente dito. Agora, nós temos escolas que tem um pátio, uma sala disponível, escolas que fazem parceria com a comunidade. Outras não, ficam de forma mais precária, porque nem estabelecem parcerias e nem têm espaços também na escola. Dentro da verba do PME, tem uma possibilidade de se construir salas, desde que, se aproveitem os espaços. Primeiro o gestor justifica diante do sistema que tem essa necessidade. Aí ele solicita um engenheiro na secretaria, se faz um estudo e a gente tenta ajudar. Mas, não é de longe, o que a gente realmente necessita.

O que pudemos analisar é que a coordenadora tenta mostrar que o Programa é maravilhoso e para tudo se tem uma solução. Para essa fala, pudemos nos remeter a crítica de Silva e Silva(2013), ao considerar que o Programa investe na ideia de “cidades educadoras” a fim de minimizar gastos com reformas nos espaços escolares. No entanto, podemos perceber que todos os pontos que vimos como negativos são ratificados pela própria entrevistada, com a diferença de que há sempre uma justificativa para tanto. Desse modo, em nenhum momento foi percebido que o PME tem muitos aspectos que merecem ser melhorados.

Perguntamos se o PME tinha uma proposta curricular a ser seguida.

A coordenadora disse que o PME tem ementa, tem macrocampos. Cada macrocampo tem sua ementa, tem divisões de acordo com as oficinas e cada oficina também possui sua ementa. Concomitante à essa ementa, cada oficina tem uma listagem dos recursos que podem ser comprados, os kits para essas oficinas. O gestor que fica responsável para adquirir esses recursos e tudo está disponível no site do MEC, no Manual de Educação Integral.

Tais proposições são ratificadas no documento orientador do PME (BRASIL, 2011, p. 8) “Esses macrocampos são disciplinas complementares e articuladas ao currículo estabelecido da escola”. Contudo, o Programa não oferece essa articulação de currículo, o que há é uma fragmentação de conteúdos. Na realidade, o tempo que o aluno passa no Mais Educação é um tempo recreativo, que pouco se articula ao currículo formal da escola.

Diante do exposto sobre o programa, perguntamos se o PME era avaliado. A entrevistada afirmou que

A secretaria é responsável por acompanhar as escolas em termos de merenda, em termos de prestação de contas, de espaços utilizados, atuação dos oficinairos. E também tem um calendário de formação com os coordenadores e com os oficinairos. Esses momentos seriam uma forma de avaliar como o PME vem acontecendo e qual tem sido sua contribuição para o ensino.

É demonstrado, portanto, que o município de Campina Grande - PB faz avaliações do Programa na cidade, contudo, nos documentos do PME não há uma reflexão sobre como o Programa é avaliado.

Ao perguntarmos se havia critérios de adesão, a entrevistada afirma que “precisa ter quarenta alunos frequentando o Mais Educação e só”. Contudo, sua fala se contradiz ao que os documentos trazem, pois, de acordo com um dos documentos norteadores do programa (BRASIL, 2011), para aderir ao PME as escolas devem responder a critérios como: ser escola estadual ou municipal de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que foram contempladas com o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE/Escola) de 2009; estar localizada em território de vulnerabilidade social ou em cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes; além disso, os estudantes atendidos devem ser beneficiados pelo Programa Bolsa Família.

O que podemos perceber é que, na proposta, existem vários critérios de adesão, todavia, na realidade, basta à escola garantir a participação de, no mínimo, 40 alunos. Sendo assim, Políticas como o PME não passam de estratégias de redução de gastos e de ganho de votos. Isto é, o governo lança um programa que dá “emprego” a muitas pessoas, consequentemente, essas pessoas votarão nesses políticos e, alienadamente, discursarão a favor de tal política de governo.

Além dos questionamentos explanados, perguntamos quais os critérios para ser oficinairo e coordenador do PME. A entrevistada respondeu que

Para ser um oficinairo basta ser um estudante e se apresentar à gestão da escola, levando um currículo. O gestor da escola faz uma entrevista e decide se o convoca. A escolha do coordenador cabe ao gestor município, pois ao aderir ao PME, a secretaria deverá selecionar alguém que seja efetivo na cidade, isto é, seja um funcionário público do município.

Através desse trecho, podemos perceber a gravidade quanto à qualidade da educação integral que o Programa diz oferecer. Frequentemente pessoas sem nenhuma formação



pedagógica estão em sala de aula. Um dos documentos norteadores do Programa (BRASIL, 2009a) aborda a valorização profissional, mas o PME não garante profissionais com formação adequada, nem vínculo empregatício.

Indagamos sobre o dinheiro pago aos agentes formadores do Programa. A respeito disso, sua resposta foi

A “gratificação” para o coordenador é de quinhentos reais por uma carga horária de quinze horas. O oficinairo recebe oitenta reais por turma, em forma de ajuda de custo, mas não é salário.

Devido o único critério exigido para ser coordenador é o fato do indivíduo ser funcionário público da cidade, qualquer funcionário, independente de cargo, pode ser indicado para ser coordenador. Esse fato pode comprometer a qualidade do Programa. É preciso ter formação para coordenadores, pois alguns estão só por estar, sem ter compromisso.

É mencionada a gratificação, pois o serviço prestado ao PME pelos oficinairos e coordenadores é visto como voluntário, na forma definida pela Lei nº 9.608 de 18 de fevereiro de 1998, art.1º, (BRASIL, 1998), onde se lê que

Considera-se serviço voluntário, para fins desta Lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade. Parágrafo único. O serviço voluntário não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista previdenciária ou afim.

De acordo com o Edital nº001/2014 normativo de concurso público nº 001/2014, da Prefeitura Municipal de Campina Grande - PB (PARAÍBA, 2014) o salário de um professor com nível superior em Pedagogia com habilitação em Magistério das Séries Iniciais era R\$ 1.342,99 (30 horas semanais)<sup>2</sup>, a mais baixa remuneração dentre as ofertadas para profissionais de nível superior no mesmo edital. Já o oficinairo deve receber apenas o equivalente ao ressarcimento de suas despesas. Esse valor é calculado de acordo com o número de turmas monitoradas e limitadas a cinco, devendo receber R\$ 80,00 mensais durante dez meses, o que totaliza, aproximadamente R\$ 400,00 mensais. Considerando que cada oficina deve oferecer duas horas-aula semanais, cada hora-aula custa aproximadamente a quantia irrisória de R\$ 10,00.

Os oficinairos são selecionados pelos diretores sem concurso público, ou seja, os diretores de escolas decidem através de critérios próprios quem ministra aulas no PME,

---

<sup>2</sup> Em 2014 o Piso salarial nacional de professores, definido pelo MEC era R\$ 1.697,39.

quando há possibilidade de escolha. Em 2013 7.800 estudantes foram atendidos por pessoas, trabalhando nessas condições na SEDUC/CG. Diante disso, é válido ressaltar que muitas pessoas estão dispostas a ministrar aulas nessas condições, pois não têm faltado pessoas para isto.

Perguntamos, então, se a falta de formação dosicineiros não compromete o ensino. A Coordenadora explicou que “não, pois na verdade é uma oportunidade de o estudante aprender a atuar”. Desse modo, ficam claras as contradições, a mesma afirma que é preciso ter formação para coordenadores, ao mesmo tempo em que diz que a falta de formação específica dosicineiros não prejudica a qualidade do ensino.

Entretanto, até mesmo documentos do próprio PME falam da importância da formação dos profissionais da educação BRASIL (2009b). Segundo Martins(2010), a formação dos profissionais, no caso professores, é de suma importância para a qualidade do trabalho realizado. Em países desenvolvidos, para ser professor é necessário ter, no mínimo, mestrado na área de atuação, enquanto no Brasil, políticas como o PME não exigem nenhuma formação para que uma pessoa atue na formação dos nossos alunos.

O que podemos verificar mediante a entrevista realizada foi que, apesar de todas as hipóteses levantadas acerca dos déficits do PME se confirmarem - no que diz respeito à formação dos agentes, espaço físico das escolas aderentes e remuneração - a entrevistada vê o programa como algo maravilhoso. Durante toda a entrevista, ela procurou defender o programa de forma convincente e segura. No entanto, sua fala, mesmo que carregada de respaldos teóricos, revelam o descaso do poder público com a educação dos mais pobres, a precarização das condições das escolas e das relações de trabalho docente.

## 5.0 Considerações finais

Em Pedagogia da Autonomia, Freire (1996) defende que a docência exige, dentre outras coisas, rigorosidade metódica, pesquisa, criticidade, segurança e competência. Contrário ao que diz Freire (1996), concluímos que o PME foi projetado para funcionar sem respeitar esses critérios, o que revela o descaso do poder público com a educação dos mais pobres, a precarização das condições das escolas e das relações de trabalho docente.

O Programa Mais Educação, instituído e implementado nos governos Lula e Dilma, teve como uma de suas estratégias construir um discurso sobre uma educação integral contemporânea. Discurso esse que visa usar o termo “cidades educadoras” no intuito de minimizar o papel do Estado, para com a educação no país. Apelar para essa oferta de espaços educativos através da sociedade civil, acaba revelando um espaço precário e uma educação também precária, para a qual é evidente o descaso das políticas públicas.

Isso fica claro ao analisarmos as estruturas físicas das escolas que aderem ao programa. Em sua maioria, não passaram por nenhuma reforma e, quanto a isso, não existe problema, pois o PME estabelece que a educação deva ir além dos muros da escola. Sabemos que a educação, realmente, não deve se prender apenas à instituição escolar, no entanto, a estratégia do governo, no que se refere ao Programa em questão, é reduzir gastos e descentralizar o ensino.

Essa proposta de educação integral trazida pelo MEC através de propagandas não passa de articulações políticas. O Programa Mais Educação não passa de estratégia política daqueles que detêm o poder e o que podemos verificar durante a pesquisa é que existem muitos que estão se aliando a essas articulações.

Com o presente trabalho pudemos verificar que a educação integral ainda tem muito a evoluir para que possa se consolidar. O que muitas escolas vêm implementando como educação integral não passa de educação em tempo integral. Dentro dessa perspectiva, o Mais Educação, na maioria das vezes, vem sendo implementado apenas como aumento na carga horária escolar do aluno. A visão de educação integral está deturpada, até mesmo na mente dos gestores educacionais.

O que realmente vem acontecendo é uma alienação. O governo lança o programa nos municípios de modo que os profissionais da educação fiquem alienados e aderem sem a menor criticidade. Podemos ratificar esse pensamento através das falas da nossa entrevistada, as quais estão repletas de um amadorismo para com o Programa. De acordo com a entrevistada,

o Mais Educação é algo que veio para somar pontos positivos para a educação brasileira; ao perceber algum ponto negativo, ela atribui aos agentes do programa.

Do ponto de vista de emancipação humana, o Programa Mais Educação é um regresso à subordinação intelectual e moral do governo. Isto é, profissionais da educação, ao aderirem ao Programa, estão submetendo-se às ideias de um governo neoliberal, que vem desde Color e Fernando Henrique Cardoso e, continua, sendo reproduzido pelo governo petista. Trata-se de uma política que mais vem oprimindo do que libertando, uma política alienante.

Em relação aos fins do projeto político pedagógico, pudemos constatar que o proteger/cuidar é uma das justificativas para se ampliar a permanência na escola, consolidando a ideia de educação compensatória, encarregando a escola de tarefas que não são propriamente educativas. Além disso, a ampliação da jornada escolar não vem acompanhada de condições adequadas de trabalho, sendo repassada para os estados e municípios a responsabilidade para com essas condições, que, em sua maioria, possuem orçamentos baixos. Diante dessa precariedade, a função de proteger prevalece em comparação à de educar, prevalecendo o disciplinamento das camadas mais pobres.

Assim, a pedagogia usada no Programa Mais Educação apresenta dois lados: por um lado, desvia-se o papel que a escola tem de formar um cidadão crítico e reflexivo sobre a sociedade em que está inserido e por outro, busca-se formar mão de obra para o mercado de trabalho. Sendo assim, o PME não objetiva formar indivíduos que sejam capazes de lutar por seus direitos e que possa criticar o governo, mas indivíduos que se preparem para o mercado de trabalho e, conseqüentemente, concordem com o governo e suas políticas adotadas.

Também pudemos perceber que o programa é algo muito fragmentado e precário, que merece maior avaliação para saber quais suas reais contribuições para o ensino. São pessoas sem qualificação que se voluntariam, por “gratificações” baixíssimas, e que, conseqüentemente, desvalorizam o professor. Políticas como o Mais Educação precisam de suma avaliação por parte daqueles que formam a educação brasileira. Uma educação integral é um dos fatores que fazem com que uma sociedade avance, no entanto é necessário que essa educação realmente aconteça e não se limite às políticas descontinuadas.

O trabalho nos impulsionou a conhecer um caminho pouco explorado, que é a educação integral. Muito se fala, mas pouco se explica. Desse modo, pudemos perceber que nos últimos anos, em especial nos governos Lula e Dilma, o discurso sobre tal educação tem aumentado. No entanto, as políticas adotadas acerca dessa educação têm atuado como assistencialista e compensatória, e não como uma formação integral do indivíduo.

Desse modo, a pesquisa se mostrou relevante, já que nos fez repensar o papel do professor na escola, proporcionou estudar mais a respeito da temática e nos levou a questionar a preocupação das políticas públicas com a educação, ao lançarem programas como o PME.

Por fim, percebemos que a educação brasileira ainda é muito frágil e que os profissionais da educação ainda se deixam levar por muito pouco, ao invés de procurar refletir sobre as práticas e os projetos pedagógicos.

## **ABSTRACT**

**This article presents results of research "integral education through the More Education Program (SMEs) in the municipal large-PB Campina education" which is linked to a broader research entitled "comprehensive education curriculum in the More Education Program: resignifications and essentialisms "developing through the Scientific Initiation Program (PIBIC). The research that led to the data discussed here began in September 2014, which examined the proposal for comprehensive education in developing the Municipal Education Network of Campina Grande-PB, through the More Education Program (SMEs). To this end, we chose qualitative research, the case study templates, by document analysis and interviews. In this sense, we took as empirical field the Municipal Department of Education (SEDUC / CG) and as a theoretical framework, scholars and Ferreira (2007), Libâneo (2008) and Silva and Silva (2013). The SEDUC - CG is an organ of the municipal executive power, divided into Administrative and Financial Management, Educational Management, Human Resource Management and Project Sector. Such education department is responsible for 120 schools in the county, of which 85 have joined the More Education Program. Considering these assumptions and by analyzing the data, the survey found that SMEs offers educational / curricular activities in more precarious conditions than those offered for students of regular schools; with volunteer workshop instructors (of which one can not demand proper training) at the undergraduate level and graduate and school spaces that have little infrastructure to serve students. In addition, the SME confirms the fragmentation of the elementary school curriculum as it divides the curriculum into two: the first, seen as formal curriculum, formed by the "traditional" courses offered in a school day; and the second formed by macrocampos, which are curriculum components offered in the opposite part, the diverse curriculum.**

**Keywords: Curriculum. Comprehensive education. More Education Program.**

## REFERÊNCIAS

BAKUNIN, Mikhail. **O socialismo libertário**. São Paulo: Global, 1979.

BARBOSA, John Mateus. **O Programa Mais Educação e os territórios educativos: o mito das cidades educadoras**.

Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JohnMateusBarbosa-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em 10/05/2015.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. **Leinº9.608 de 18 de fevereiro**. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de jul. de 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: editora do Brasil, 20 de dez. de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação: Gestão intersetorial no território**. Brasília: MEC/ SECAD, 2009a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação: Educação integral**. Brasília: MEC/ SECAD, 2009b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Redes de saberes, Mais Educação**. Brasília: MEC/ SECAD, 2009c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. **Programa Mais Educação: Passo a passo. 2011**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf). Acesso em: 5 de maio de 2014.

DEUS, Adélia Meireles de; CUNHA, Djanira do espírito Santo; MACIAL, Emanuela Moreira. **Estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação**. Disponível em: [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT\\_01\\_14.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf). Acesso em: 20 de maio de 2014.

FERREIRA, Cássia Marilda. **Escola de tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?** Dissertação, 2007 (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Alguns pontos da política educacional do governo Lula e sua representação no funcionamento das escolas. Campinas: **Revista Histedbr**, 2008. n. 32. p. 168-178.

LUDKE, Menga. A abordagem qualitativa de pesquisa: pesquisa etnográfica e os estudos de caso. IN: **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-24.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M; DUARTE, N. (Orgs) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. cap. 1, p. 13-32.

PARAÍBA. Prefeitura Municipal DE Campina Grande. **Edital normativo de concurso público nº 001/2014**. Campina Grande, PB: SEDUC/CG, 2014

SANTOS JUNIOR, Jefferson Carlos de Jesus. **O Programa Mais Educação em uma Escola Municipal de Feira de Santana**. Disponível em: [http://www1.ufrb.edu.br/gestaopublica/images/phocadownload/tcc\\_concluido\\_2013.pdf](http://www1.ufrb.edu.br/gestaopublica/images/phocadownload/tcc_concluido_2013.pdf)  
Acesso em: 10/05/2015

SILVA, JamersonAntonio de Almeida. SILVA, Katharine Ninive Pinto. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. **Rev. bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, 2013. v. 94, n. 238, p. 701-720.