



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO E GRADUAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO NO
MUNICÍPIO DE CUITÉ - PB**

DIANA BURITI DE MELO OLIVEIRA

Campina Grande – PB

2015

DIANA BURITI DE MELO OLIVEIRA

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO NO
MUNICÍPIO DE CUITÉ - PB**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, como requisito para a obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Ma. Maria das Graças Ferreira de Lima

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.

M528p Oliveira, Diana Buriti de Melo
O Programa Mais Educação [manuscrito] : um estudo de caso
no município de Cuité - PB / Diana Buriti de Melo. - 2015.
35 p. : il. color.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2015.
"Orientação: Profa. Ma. Maria das Graças Ferreira de Lima,
Departamento de Educação".

1. Educação 2. Programa Mais Educação 3. Política
Educativa 4. Educação Integral I. Título.

21. ed. CDD 370

DIANA BURITI DE MELO OLIVEIRA

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO NO
MUNICÍPIO DE CUITÉ - PB**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em 18/06/2015.

Maria das Graças Ferreira de Lima

Profª. Ma. Maria das Graças Ferreira de Lima
(Orientadora)

Profª. Dra. Edilazi Lopes da Cunha

Profª. Dra. Edilazi Lopes da Cunha
(Examinadora)

Antônia de Araújo Farias

Profª. Ma. Antônia de Araújo Farias
(Examinadora)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por proporcionar-me a vida e tudo de bom e belo que ela representa.

A toda a minha família, especialmente ao meu esposo (*in memorian*), que na sua simplicidade, me apoiou durante o desenvolvimento da minha graduação e, que, infelizmente, não pode estar ao meu lado na conclusão da mesma.

Ao meu pai (*in memorian*,) que, sequer esteve comigo quando fui aprovada no vestibular, mas que sempre me apoiou enquanto pode, tanto na vida estudantil, quanto na profissional.

À minha mãe, a quem amo e sou grata por ter cuidado de mim e dos meus irmãos, cujo sonho é ver um dos seus filhos concluir uma graduação.

À querida orientadora deste trabalho, Prof^a. M^a. Maria das Graças Ferreira de Lima, que compartilhou conhecimentos, confiança e amizade, o meu mais sincero agradecimento.

Aos meus amigos e companheiros do percurso que fazíamos todas as noites, com destino a esta cidade, o meu abraço fraterno e o meu agradecimento pelas palavras de incentivo.

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa qualitativa que teve como problema investigado, a atuação do Programa Mais Educação (PME), implantado em 2012, em uma escola estadual, na cidade de Cuité, Paraíba. Tal programa corresponde a uma das Políticas Educacionais instituídas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2007, cuja implementação se deu apenas em 2008, com a colaboração de outros ministérios, visando à melhoria da qualidade da educação. Buscou-se, desse modo, analisar as condições de funcionamento do PME na escola que foi o locus da pesquisa, tendo por base, documentos elaborados pelo MEC, aliando-se às reflexões desenvolvidas por autores como Cavaliere (2010), Cabral Neto (2009), Castro (2007), Moll (2009), Oliveira (2002), entre outros. Nessa direção, foram realizadas observações acerca do trabalho da escola, além de entrevistas com sujeitos envolvidos no processo. Com base nos resultados obtidos, concluiu-se que o PME na aludida escola, não se configurou como Educação Integral, traduzindo-se apenas como aumento da jornada escolar, visto que a instituição não dispõe de uma infraestrutura necessária, tanto no que se refere ao espaço físico, quanto às pessoas que atuaram em sua aplicação.

Palavras-chave: Programa Mais Educação; política educacional; educação integral.

ABSTRACT

This work is the result of a qualitative research that had the problem investigated, the performance of the More Education Program (SME), established in 2012 in a state school in the city of Cuité, Paraíba. This program matches one of the Educational Policy instituted by the Ministry of Education and Culture (MEC) in 2007, whose implementation took only in 2008, in collaboration with other ministries, aimed at improving the quality of education. It sought to thereby analyze SMEs operating conditions in the school that was the locus of research, based on, drawn up by the MEC, allying the reflections developed by authors such as Cavaliere (2010), Cabral Neto (2009), Castro (2007), Moll (2009), Oliveira (2002), among others. In this sense, observations were made about school work, as well as interviews with those involved in the process. Based on the results obtained, it was concluded that the SMEs in the aforesaid school, be configured as Integral Education, translating only increase as the school day, as the institution does not have the necessary infrastructure, both in relation to physical space, for the people who worked in his application.

Keywords: More Education Program; educational policy; comprehensive education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
1. CENÁRIO NO QUAL EMERGEM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS.....	10
1.1 A REFORMA DO ESTADO E A GESTÃO PÚBLICA.....	10
2. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA VISÃO DO MEC.....	15
2.1 FORMULAÇÃO DO PROGRAMA.....	15
2.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	17
2.3 OPERACIONALIZAÇÃO.....	21
3. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA ESTADUAL EM CUITÉ – PB	22
3.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	26
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
5. REFERÊNCIAS.....	33
6. APÊNDICE.....	35

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba tem firmado parcerias com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), introduzindo programas federais como alternativas que sinalizam para inovações na educação. É o que se pode observar com a adesão da rede estadual de ensino ao Programa Mais Educação (PME), cuja proposta induz ao oferecimento de atividades complementares que ampliam a jornada escolar dos alunos da rede pública, associando-as ao seu próprio ambiente sociocultural, numa perspectiva de educação integral.

Considerando o propósito do PME explicitado em documentos oficiais elaborados pelo MEC, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), este trabalho objetiva investigar as condições de sua implantação em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, no município de Cuité – PB. Nesse sentido, necessário se fez situar o cenário político-econômico e cultural no qual se inscrevem as políticas educacionais em curso, identificar os pressupostos que orientam o referido Programa, bem como analisar como este se processa no contexto da escola.

Para isso foi desenvolvida esta investigação exploratória, através de um estudo de caso, onde se analisou as condições de implantação do PME em uma determinada realidade. Lüdke e André (1986) destacam que esse tipo de estudo possibilita uma apreensão mais completa do objeto, porque considera o contexto em que ele se situa. Com esse propósito, foram realizadas observações assistemáticas durante os três anos de seu funcionamento, na condição de professora da instituição, possibilitando, assim, o acompanhamento da dinâmica do Programa, das oficinas oferecidas em torno da escola e sua relação com as salas de aula regulares. Além de entrevistas semiestruturadas junto à gestora escolar, três professoras efetivas, o coordenador do programa, ou seja, o professor comunitário) e 12 alunos (divididos entre 3º, 4º e 5º anos) e suas respectivas mães, visando discutir a funcionalidade do PME naquela escola, frente às expectativas geradas pela sua implantação.

Além das questões abordadas nas entrevistas, também se fez consulta aos documentos oficiais referentes à proposta do Programa Mais Educação, elaborados pelo MEC, como o Programa Mais Educação: Passo a Passo, Série Rede de Saberes Mais Educação, Série Mais Educação – Educação Integral. Realizou-se a análise e interpretação dos dados, relacionando os respectivos materiais coletados às

contribuições de autores a exemplo de Cavaliere (2010), Castro (2007), Cabral Neto (2009), Moll (2009), Oliveira (2002), entre outros, buscando, assim, evidências para o fenômeno estudado.

O estudo dessa temática justifica-se pela necessidade de investigação no campo das políticas educacionais através de um programa atual do Governo Federal, destinado às escolas com baixo índice de desenvolvimento da aprendizagem, no sentido de desencadear melhoria na qualidade da educação.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, busca-se situar o cenário no qual se inscreve a política educacional contemporânea; no segundo, apresenta-se uma descrição do Programa Mais Educação conforme documentos do MEC; e, no terceiro, são analisados os dados da pesquisa e apresentadas considerações pessoais.

1. CENÁRIO NO QUAL EMERGEM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS

1.1 A REFORMA DO ESTADO E DA GESTÃO PÚBLICA

Para compreender políticas e programas sociais é preciso compreender as mudanças produzidas pela reorientação do papel do Estado, as quais repercutem na qualidade dos serviços públicos, sobretudo a partir das reformas neoliberais dos anos 1990, envolvendo processos de privatização e os discursos de excelência e da qualidade na lógica do mercado, ou seja, de um novo gerencialismo.

As políticas educacionais brasileiras, formuladas a partir da segunda metade dos anos de 90, fazem parte do processo de adequação do país às demandas políticoeconômicas de organismos internacionais, derivadas da crise do padrão de acumulação capitalista que se acentuou em 1970. Crise essa que acabou estendendo-se por toda a década de 1980, afetando, sobretudo, os países de capitalismo periférico nas suas dimensões econômica, social e na própria organização do Estado.

No que se refere à economia, verifica-se, segundo Castro (2009), uma situação de recessão, com baixa taxa de crescimento, inflação galopante e gastos sociais considerados excessivos. No âmbito social, ocorre um desgaste do modelo de Estado de Bem-Estar Social, Estado Provedor, que se configurou basicamente nos países desenvolvidos, caracterizando-se pela intervenção estatal na economia e pela garantia da proteção às necessidades sociais, sob a forma de políticas públicas de caráter universalista. Quanto ao papel do Estado, foi atribuída a responsabilidade de onerar a máquina governamental com despesas sociais tidas como desnecessárias, gerando uma situação de incapacidade administrativa.

Partia-se do entendimento de que os problemas econômicos da atualidade eram fruto de déficits estruturais que deviam ser controlados reduzindo-se o peso do Estado, bem como abrindo as economias nacionais ao comércio global e criando novas condições de estabilidade monetária para atrair os investimentos (*op. cit.* p.123).

Para tanto, os defensores da política de redução do papel do Estado, no que concerne aos direitos sociais e à intervenção na economia, ou seja, os neoliberais, estes argumentam que o campo do bem-estar social pertence ao âmbito privado, devendo, com efeito, ser assumido pela família, pela comunidade e pelos serviços privados. Por isso, o

Estado só deve intervir para garantir o mínimo necessário no sentido de aliviar a pobreza, ou seja, os neoliberais propõem a reforma do Estado para torná-lo mais enxuto e mais forte.

Nesse sentido, o Estado deveria se tornar minimalista, reduzindo suas próprias dimensões, deixando de ser investidor, de garantir os direitos sociais historicamente conquistados, para atuar através de políticas compensatórias, direcionadas apenas a grupos sociais em situação de risco. Ao mesmo tempo em que deve ser um Estado forte, assumindo o papel de Estado avaliador, fiscal, em atenção aos interesses do mercado.

A reforma do Estado consiste, portanto, num conjunto de medidas, visando à edificação de um novo modelo de gerenciamento público orientado para a racionalização dos gastos, para a melhoria do desempenho governamental mediante a utilização de mecanismos capazes de dar ao Estado a capacidade de imprimir eficiência aos serviços e promover a eficácia do gasto público.

Trata-se, portanto, de uma reforma inspirada no setor privado, que apresenta entre outras características a descentralização/desconcentração das atividades; a separação entre os órgãos formuladores e os executores de políticas públicas; o controle dos resultados pelas agências autônomas; a terceirização dos serviços e o fortalecimento da alta burocracia. Nesse contexto, Castro (2007, p.116) destaca que

As reformas educacionais implementadas na década de 1990, tanto nos países desenvolvidos quanto em desenvolvimento, evidenciaram a necessidade de modernizar a gestão educacional, quer no âmbito dos ministérios e das secretarias, quer no âmbito das escolas, consideradas ineficientes e burocráticas.

Apesar de a referência da reforma da administrativa pública ter sido a administração privada, (Pereira *apud* CASTRO, 2007, p.125) esclarece, entretanto, que a administração pública tem sua especificidade que a diferencia do modelo no qual se inspirou, “por não visar o lucro, mas o interesse público, porque o critério político é nela mais importante do que o critério da eficiência e porque pressupõe procedimentos democráticos que, por definição, não têm espaço no seio de empresas capitalistas.”

A discussão em torno do modelo gerencial ganhou nova dimensão a partir da década de 1980. No setor público, os conceitos de flexibilidade, planejamento estratégico e, sobretudo, o de qualidade surgiram quase no mesmo momento em que a

administração pública passou a dar mais atenção aos clientes/consumidores, esta foi considerada a segunda etapa da administração gerencial.

Nesse sentido, (Gete *apud*, CASTRO, 2007, p. 128) destaca que “o cliente não é alguém sobre quem se exerce um determinado poder; muito pelo contrário, é alguém a quem se serve.” Desse modo, o usuário do serviço público é convertido em cliente e o serviço público é então considerado como um serviço ao público, no qual, cada “cliente” pode fazer exigências e escolher o melhor para “consumir”, ou seja, utilizar.

Na terceira etapa da administração gerencial o conceito de cliente é substituído pelo conceito de cidadão, o que representa não apenas a liberdade de escolha quanto aos serviços que ele queira utilizar, mas também o exercício dos seus respectivos direitos e deveres, inclusive de participar e controlar a qualidade dos serviços públicos, fiscalizando, opinando e, podendo até ser um colaborador efetivo na instituição.

No que tange à administração da educação, os programas de gerenciamento atribuem ao diretor o papel de gerente de um negócio que precisa dar certo, isto em substituição ao estilo burocrático de administração educacional, centralizado na figura do gestor e baseado em um conjunto de normas e funções delimitadas hierarquicamente, onde o diretor era uma pessoa que trabalhava basicamente em seu setor, não atingindo os demais, como o pedagógico e o financeiro da escola.

Durante os anos 80, a formação dos diretores oferecida pelo curso de Pedagogia era viabilizada pela habilitação em Administração Escolar que tinha como parâmetro a Administração Empresarial. A formação do diretor como Administrador Escolar era marcadamente de natureza técnica, resultando num profissional burocrata para exercer um cargo por indicação política, não somente pelos seus conhecimentos acadêmicos.

Face às exigências da globalização que impõe a necessidade de descentralização, na perspectiva de desconcentração das responsabilidades do Estado, o termo Administração Escolar dá lugar à “gestão escolar.” E, na compreensão de que a gestão não ocorre somente na escola, mas estende-se também à comunidade, esta passa, portanto, a ser concebida como “gestão educacional.”

A descentralização, termo que surge como novo no setor educacional, já era utilizado desde a reforma do Estado, ocorrida na década de 60, no decreto n.200 de 1967, como orientação para o planejamento, porém, é na reforma atual que esse termo é reeditado, passando a ganhar novo sentido. Nos anos 90, apresenta-se como estratégia administrativa, tendo como eixo principal a flexibilização da gestão pública, com a

justificativa de melhor atender ao cidadão. O processo de descentralização inicia-se, principalmente, com a municipalização dos recursos públicos, na qual os gestores teriam maior controle e previsão dos gastos com o funcionalismo, infraestrutura e com o social.

Segundo Oliveira (2002, p.127),

As reformas sociais no Estado brasileiro hoje e, em especial, no setor educacional aliam-se às demandas de maior acesso e às questões de ineficiência produtiva do sistema. Dessa maneira, têm conduzido mudanças nos aspectos gerenciais das políticas públicas, recomendando à adoção de critérios de racionalidade administrativa como meio de resolução dos problemas.

Nesse movimento, o Estado alega que os recursos disponíveis são insuficientes para atender a toda a população em igual proporção, adotando assim critérios que favoreçam à população mais carente, carência esta, decorrente da falta de emprego. Portanto, a opção por fundos sociais de emergência e outros programas focais, dirigidos aos grupos mais pobres, a exemplo do Programa Bolsa Família, passam a compor o núcleo da estratégia de reforma social, expressa nas políticas compensatórias que orientam a ação do Estado.

O ex-presidente Fernando Henrique Cardoso argumentou, à época, que a Constituição de 1988 ampliou consideravelmente os compromissos do Governo para com a educação, entretanto, não deixou clara a divisão entre as responsabilidades e competências de cada uma das esferas do Governo. Desse modo,

A descentralização da educação nas suas vertentes administrativas, financeiras e pedagógicas ocorrerá não só como uma transferência de responsabilidade dos órgãos centrais para os locais, da União para os estados e destes para os municípios, como implicará também um movimento de repasse direto de certas obrigações de órgãos do sistema para a escola (Oliveira, 2002, p.129).

O MEC (Ministério da Educação e Cultura), seguido das Secretarias Estaduais de Educação, passam para as unidades escolares muitas das suas funções administrativas, alegando conferir a elas maior autonomia. No entanto, essa autonomia apresenta-se contraditória, considerando-se que, por um lado, os gestores veem-se sobrecarregados de trabalho, sem dispor de uma infraestrutura adequada, uma equipe capacitada para auxiliá-los, visto que persistem as velhas práticas clientelistas de indicação por políticos, de pessoas para ocupar cargos públicos sem a exigência de critérios quanto à competência destas para atender às reais necessidades da escola.

Trata-se da política orientada pelo patrimonialismo, como destacam Gandini e Riscal (2002), visto que os governantes, nas diferentes esferas, municipal, estadual ou federal, tratam os setores públicos como patrimônio particular, em que a gestão pública é exercida em função de interesses pessoais. O espaço público de atuação é assim ocupado por administradores escolhidos com base na confiança pessoal e não na sua capacidade.

Por outro lado, as escolas passam a ter maior poder de decisão na aplicação das verbas a elas repassadas, apesar de serem insuficientes, obrigando os gestores a buscarem formas alternativas que ajudem na complementação financeira, o que implica no apelo à comunidade para estar mais perto da escola, participando, colaborando e compartilhando do funcionamento dessa instituição. Nesse contexto de descentralização, Castro (2007) esclarece que a escola de Educação Básica, no Brasil, vem sendo intimada a assumir responsabilidades e compromissos educacionais bem mais amplos do que a tradição da escola pública brasileira sempre o fez.

2. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA VISÃO DO MEC

2.1 FORMULAÇÃO DO PROGRAMA

O Programa Mais Educação (PME) teve início, no Brasil, em 2007 com a participação de 1409 escolas públicas estaduais e municipais de ensino fundamental, localizadas em 54 municípios de 25 estados brasileiros, juntamente com o Distrito Federal. Esse número foi ampliado nos anos subsequentes, priorizando as escolas de baixo IDEB - Índice de Desenvolvimento Escolar Básico. O PME foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007, visando fomentar a educação integral para crianças, adolescentes e jovens.

O referido Programa integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Tal objetivo é viabilizado por meio de atividades socioeducativas oferecidas no contraturno escolar para crianças e adolescentes. O Programa tem respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, bem como, no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 e na Constituição Federal de 1988.

De modo geral, esses documentos determinam a progressiva ampliação do período de permanência do aluno na escola; garantem às crianças e aos adolescentes a proteção integral e todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-os, como dever da família, da sociedade e do Estado. São os direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade e à convivência familiar e comunitária.

A execução do Programa Mais Educação ocorre mediante a articulação de ações do Governo Federal com as do Ministério da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Cultura, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, do Meio Ambiente e da Defesa e a Controladoria Geral da União. Tais atuações convergem para o alcance dos seguintes objetivos: Cooperar para a formação integral de crianças e adolescentes; ampliar o tempo e o espaço educativo nas redes públicas de educação básica dos Estados, Distrito Federal e municípios.

Esse programa também objetiva contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série; prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência; promover a formação da sensibilidade quanto às linguagens artísticas e literárias, no intuito de valorizar a diversidade cultural brasileira; estimular práticas esportivas educacionais e de lazer, da cidadania e da solidariedade; aproximar escolas, famílias e comunidades, mediante atividades que visem à responsabilização e à interação com o processo educacional, dentre outros objetivos.

As unidades escolares são selecionadas pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), considerando, desde 2011, os seguintes critérios: que as escolas tenham sido atendidas pelo PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) nos anos de 2008, 2009 e 2010; que estejam localizadas em cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes, que já façam parte do PDE/Escola ou que foram contempladas com o PDE/Escola 2007, e em 2009 tiveram o IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais.

Em relação ao financiamento, o PME é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), oriundo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O Programa Mais Educação oferece oficinas no contraturno escolar para os alunos participantes, que permanecem na escola, em média, sete horas diárias, e suas atividades são organizadas a partir dos seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico (obrigatório), Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes, Cultura Digital, Promoção da Saúde, Comunicação e uso de Mídias, Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica.

A escola poderá escolher três ou quatro macrocampos e, a partir deles, optar por cinco ou seis atividades que os compõem. As oficinas devem ser coordenadas por um professor vinculado à escola, com dedicação de no mínimo vinte horas, atingindo preferencialmente quarenta horas, sendo este denominado de Professor Comunitário, os custos dessa coordenação são oferecidos pela Entidade Executora.

Como atributos essenciais para os coordenadores, estes devem apresentar o seguinte perfil: professor(a) solícito(a) que tenha forte vínculo com a comunidade escolar, que acredite no trabalho coletivo, que seja sensível e aberto às múltiplas linguagens e aos saberes comunitários, que transforme dificuldades em oportunidades, e

que se emocione e compartilhe as histórias das famílias e da comunidade. Essas características são apontadas como importantes para o trabalho do coordenador, uma vez que este se organiza em tempo ampliado, com tempo contínuo no currículo escolar.

Os monitores do Programa serão, preferencialmente, estudantes universitários de formação específica nas áreas das atividades, ou educadores populares, que se constituem como referências em suas comunidades, além de estudantes da EJA e do Ensino Médio.

Para a execução das atividades das oficinas, cada escola recebe “kits de materiais”, por meio de recursos financeiros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE/MEC, compostos por materiais pedagógicos e específicos para cada uma das atividades.

2.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A implantação do Programa Mais Educação pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) objetiva possibilitar a oferta de uma educação em tempo integral, na perspectiva de que os alunos venham a ter a oportunidade de desenvolver habilidades além do currículo aplicado em sala de aula. Nesse sentido, sugere que o acesso ao saber não deve ocorrer apenas em um ambiente específico, ou seja, no espaço escolar, podendo, portanto, ser aprendido nas igrejas, ruas, praças, desde que seja bem direcionado e significativo.

Nesse intento, o Decreto 7.480, de 16 de maio de 2011, confere uma nova organização para o Ministério da Educação, demarcando na estrutura da Secretaria de Educação Básica (SEB) o espaço a ser ocupado pela Diretoria de Currículos e Educação Integral. Desse modo, a educação integral passa a constar institucionalmente dentre as políticas de Educação Básica do Ministério da Educação. Observamos nesse contexto que a educação integral se destaca como um dos pressupostos do PME.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL

A Educação integral, na realidade brasileira, não se configura como um tema contemporâneo. Desde o início do século XX, nas décadas de 20 e 30, encontramos

educadores como Anísio Teixeira, alguns católicos e anarquistas que já a defendiam e intencionavam implantá-la em instituições de ensino no Brasil. Tanto que o fizeram em sua trajetória.

Cavaliere (2010, p. 249 e 250), esclarece que “a educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que se delinearam naquele período.” As correntes autoritárias e elitistas, a exemplo dos Integralistas, através do movimento cultural conhecido como Ação Integralista Brasileira (AIB), reivindicavam a educação integral no sentido de ampliar o controle social e os processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade.

Foram os Integralistas que assumiram com mais veemência, o papel moralizador da educação, conferindo à mesma, uma concepção doutrinária, incorporando à educação a dimensão religiosa. Segundo Cavaliere (2010, p. 249), “nos documentos doutrinários da AIB, a educação escolar das massas não se limitava à alfabetização, mas visava elevar o nível cultural da população, envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos.”

Os valores da educação Integralista consistiam em sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência. O indivíduo seria moldado para servir aos interesses do *Estado Integral*. Enquanto que, para os anarquistas, a educação integral deveria ser pautada na igualdade, autonomia e liberdade humana. Já para os liberais, a educação integral tinha como objetivo a reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático. Dentre os defensores da renovação da escola, de uma concepção de educação escolar orientada para a ampliação da cultura, da socialização, da preparação para o trabalho e para a cidadania, destaca-se a atuação de Anísio Teixeira.

Em toda a obra de Anísio Teixeira, é constante a defesa por ele lançada em favor de uma educação escolar abrangente, do aumento da jornada escolar dos alunos nos diferentes níveis, apesar de ele não utilizar o termo educação integral, observa (op. cit.). Anísio Teixeira, sob a influência da filosofia social de John Dewey, idealizava uma escola que não fosse apenas de letras, mas de formação de hábitos de pensar e de fazer, de conviver e participar em uma sociedade democrática. Em sua obra “Educação não é privilégio” assim se expressa:

{...} não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (Teixeira *apud* CAVALIERE, 2010, p.256).

Anísio Teixeira defendia, com efeito, a ampliação da jornada escolar, a expansão das funções da escola, com modificações estruturais de programas, de métodos e de processos. Apresentou nesse sentido, a solução dos prédios conjugados – as escolas-classe e as escolas-parque – na perspectiva de garantir a presença da criança na escola durante os dois turnos. Em 1950, Anísio Teixeira conseguiu concretizar sua ideia mediante a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, cuja capacidade era para atender a quatro mil alunos, que lá permaneceriam de 07h30 às 16h30. Segundo (Éboli *apud* CAVALIERE, 2010, p. 256), o complexo educacional idealizado por Anísio Teixeira, constava de

{...}quatro escolas-classe com capacidade para mil alunos cada, em dois turnos de quinhentos alunos, e uma escola-parque composta dos seguintes setores: (a) pavilhão de trabalho; (b) setor socializante; (c) pavilhão de educação física, jogos e recreação; (d) biblioteca; (e) setor administrativo e almoxarifado; (f) teatro de arena ao ar livre e (g) setor artístico. A escola-parque complementava de forma alternada o horário das escolas-classe, e assim o aluno passava o dia inteiro no complexo, onde também se alimentava e tomava banho. O Centro abrigava crianças dos sete aos 15 anos, divididas por grupos a princípio organizados pela idade cronológica. Previa-se a construção de residências para 5% do total das crianças da escola, que fossem reconhecidamente abandonadas, e que ali viveriam.

O projeto idealizado por Anísio Teixeira constitui-se, desse modo, na primeira experiência brasileira de educação pública em escolas de turno integral, sendo que, ao longo da história da educação brasileira, outras experiências foram vivenciadas no Brasil. Mais tarde, nos anos de 1980 e 1990, surgem no Brasil os polêmicos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), conhecidos como “brizolões”, implantados, inicialmente, no estado do Rio de Janeiro, ao longo dos dois governos de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994), tinham como objetivo oferecer ensino público de qualidade, em período integral, aos alunos da rede estadual.

Conforme Cavaliere (op. cit.), os CIEPs resultaram de um projeto educacional de autoria do antropólogo Darcy Ribeiro que, pessoalmente, o considerava "uma revolução na educação pública do País". O horário das aulas nos CIEPs deveria estender-se das 8 às 17 horas, oferecendo, além do currículo regular, atividades culturais, estudos dirigidos e educação física. Os CIEPs forneciam refeições completas a seus alunos, além de atendimento médico e odontológico. A capacidade média de cada unidade era para mil alunos.

O projeto objetivava, adicionalmente, tirar crianças carentes das ruas, oferecendo-lhes os chamados "*pais sociais*", funcionários públicos que, deveriam morar nos CIEPs para assim cuidar de crianças também ali residentes. O projeto de Darcy Ribeiro, nos moldes como contemplou a educação integral, apresenta uma aproximação com a tradição do pensamento de Anísio Teixeira, esclarece (id. *ibid.*)

EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

No contexto atual, uma das principais metas do Plano Nacional da Educação, é a ampliação da jornada escolar para um mínimo de sete horas, mas isso pode não significar uma melhoria do sistema educacional brasileiro. “Não basta aumentar o tempo. Até porque, se você aumentar o tempo de funcionamento de uma escola em que as condições são muito precárias, você está aumentando o tempo de uma aprendizagem precária, e não resolve”, destaca a então coordenadora do Programa de Educação da Unicef Brasil, em um documentário no qual Amaral (2012) se baseou para escrever o artigo – Escola em Tempo Integral: espaço de construção ou de precarização do processo educacional? É nesse cenário que os diversos atores, ligados à educação, buscam a articulação entre a escola em tempo integral – jornada ampliada – com atividades de Educação Integral. “A ampliação do tempo não significa necessariamente a Educação Integral”, afirma a diretora de Educação Básica do Ministério da Educação, Jaqueline Moll, no documento Educação Integral: texto referência para o debate nacional (BRASIL, 2009, p. 27). Declarando ainda que “nós temos o cuidado de trabalhar uma Educação Integral que persiga a formação e o desenvolvimento humano mais amplo e múltiplo possível, sem esquecer a base do currículo”.

O MEC tenta conferir, desse modo, à Educação Integral, uma nova visão, em que as escolas são consideradas como locais geradores de conhecimento, mediante ativo processo de ensino-aprendizagem, utilizando ferramentas que possibilitem o acesso à

construção sócio-cognitiva da aprendizagem. A estruturação e a reestruturação de propostas didático-metodológicas educacionais no contraturno escolar, através das ações da educação integral, visam orientar todos os seus atores (estudantes, educadores, professores, pais e comunidade) sobre o valor social da educação como instrumento de transformação.

Em observância ao que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9.394/96, cujo texto, em seu art. 34, § 2º, aponta para o aumento progressivo da jornada escolar na direção do regime de tempo integral. A integralidade do processo ensino/aprendizagem torna-se possível, na medida em que o currículo da escola é direcionado ao atendimento às necessidades dos alunos, professores e da comunidade.

2.3 A OPERACIONALIZAÇÃO DO PME

O PME busca parcerias com a comunidade no que diz respeito à execução das oficinas, sob o argumento de que a falta de espaço físico dentro da escola não deve impedir que as atividades realizem-se. Segundo o Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2013), as oficinas podem acontecer na escola, dependendo do espaço disponível, ou extrapolá-la, seja em uma igreja, um salão comunitário, uma instituição desativada, enfim, ele busca integrar cada vez mais a escola à comunidade do seu entorno, fazendo um elo da educação escolar com a vida fora dela.

Para isso, as escolas devem consultar o documento do Programa Mais Educação: Passo a Passo (BRASIL, 2007) para organizarem-se, certificando-se das possibilidades da implantação do programa, aceitando as exigências apresentadas, entre as quais destacamos: - Termo de compromisso “Todos pela Educação”, assinado pelo representante do Estado ou do Município; - Regularidade junto ao PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola); - Unidades escolares com baixo IDEB apurado em 2007, entre outras.

Após a apreciação e aprovação dos dados da escola, a Entidade Executora, a qual a instituição de ensino está vinculada, deverá imprimir o “Plano de Atendimento Geral Consolidado”, que será encaminhando à SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), devidamente assinado pelo seu representante (Secretário Estadual ou municipal de Educação), para, somente assim, poder receber os recursos disponíveis que possibilitem a execução do programa.

As atividades propostas no PME são organizadas em Macrocampos a serem escolhidos posteriormente para adequá-los à realidade da escola: 1- Acompanhamento Pedagógico; 2- Meio Ambiente; 3- Esporte e Lazer; 4- Direito Humanos em Educação; 5- Cultura e Artes; 6- Inclusão Digital; 7-Prevenção e Promoção de Saúde; 8- Educomunicação; 9- Educação Científica; 10- Educação Econômica e Cidadania. E, para cada macrocampo são definidas atividades correspondentes.

3. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA ESTADUAL EM CUITÉ - PB

A escolha da Escola Estadual de Ensino Fundamental localizada na cidade de Cuité, PB, como campo desta pesquisa, se deu em função de ser essa instituição o espaço em que exerço a minha profissão como professora efetiva, polivalente, atuando de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, há cerca de dezoito anos, fato que foi fundamental para a minha observação, pois minha presença não causaria estranhamento, já que faço parte desse contexto, estando atualmente no 5º (ano) do ensino Fundamental.

O município de Cuité, estado da Paraíba, localiza-se na microrregião do Curimataú Ocidental paraibano. De acordo com o IBGE, no ano de 2013, sua população era estimada em 20.299 habitantes. Tem como fonte de renda, a agricultura local, como também empresas privadas e públicas. A cidade de Cuité juntamente com Nova Palmeira foram as primeiras cidades da 4ª Gerência Regional de Ensino do Estado da Paraíba a participar do Programa Mais Educação, como forma de atender e amparar àquelas crianças, cujo tempo era ocupado nas ruas dos bairros do seu entorno, após o horário escolar.

Ao aderir ao programa, em 2011, a referida escola visou atender a alunos com dificuldades de aprendizagem, na intenção de melhorar o seu IDEB, que era de 3,6. Na perspectiva de proporcionar-lhes momentos de estudo e de aprendizagem. Ao ser implantado em 2012, o Programa Mais Educação, contemplou todos os 169 (cento e sessenta e nove) alunos da escola, apesar de as oficinas comportarem apenas 150 (cento e cinquenta), dessa maneira, inserimos os outros 19 (dezenove), para que todos pudessem participar.

Os alunos assistidos pelo programa eram oriundos da cidade em que a escola está inserida, dos bairros próximos à escola, e de outros mais distantes, além de também recebermos alguns da zona rural. Eles são, em sua maioria, de famílias simples, de baixo poder aquisitivo, que vivenciam, no cotidiano, os problemas originados da própria estrutura social. Os pais, por sua vez, em grande medida, são analfabetos funcionais, passam boa parte do dia, ausentes de suas casas, trabalhando, e, conseqüentemente, não podem acompanhar as atividades de seus filhos, entre tantos outros problemas familiares.

Diante dessa situação, o PME representou uma proposta estimulante para a escola investigada, criando uma expectativa de poder resgatar das ruas e amenizar a

ociosidade das crianças dos bairros, possibilitando uma melhoria na qualidade da educação, de formação de sujeitos capazes de interferir no ambiente em que vivem. A implantação do programa ocorreu com a participação da comunidade escolar e com a presença dos pais. Nas reuniões das quais participei, por ser professora da instituição e membro do Conselho Escolar, as discussões se deram a respeito da importância do programa e da necessidade de participação da família como agente incentivador da proposta.

Para a inclusão dos alunos no programa, a escola analisou alguns pressupostos básicos, tais como: os problemas de aprendizagem, o desejo do aluno de fazer parte do programa, como também, na maioria das vezes, a necessidade dos pais e/ou responsáveis precisarem trabalhar. Essa avaliação foi possível através do trabalho social da coordenação da escola, que vem buscando estreitar os laços com a comunidade, através de contato direto com cada pai ou responsável.

As oficinas do Programa Mais Educação na Escola Estadual de Ensino Fundamental, foram desenvolvidas com cinco modalidades diferenciadas, inicialmente foram de Fanfarra, Recreação, Orientações de Estudo (anteriormente Letramento/Matemática), Capoeira e Canto e Coral, cada uma atendendo, ao total de alunos da escola que era de 169 alunos, divididos em sete turmas, cada turma com aproximadamente 24 alunos, distribuídos em dois turnos, quatro turmas pela manhã e três à tarde.

A escola optou por valorizar e manter os profissionais que atuam na comunidade, observando sempre o perfil e habilidade para a atividade (oficina) a ser desenvolvida. Dentre as atividades promovidas pelo Programa Mais Educação, na escola investigada, foram organizados, inicialmente, os seguintes Macrocampos: 1- Acompanhamento Pedagógico; 2- Esporte e Lazer; 3- Cultura e Arte.

O Macrocampo de Acompanhamento Pedagógico refere-se às atividades pedagógicas propostas para as diferentes áreas de conhecimento a serem desenvolvidas na educação integral, visando proporcionar um apoio metodológico voltado para o lúdico no ensino de Matemática e das práticas de leitura e escrita. Nele, devem ser ampliadas as oportunidades de aprendizado em Letramento/Alfabetização, buscando o desenvolvimento da função social da Língua Portuguesa, tanto na modalidade escrita, como na oral.

A temática "letramento", presente no macrocampo "Acompanhamento Pedagógico" do PME, conforme o documento do Programa Mais Educação: Passo a Passo (BRASIL, 2009) deve oportunizar à criança situações que possibilitem o estabelecimento de relações com a escrita e leitura, de modo que ela possa interferir no mundo que a cerca; devendo favorecer também a ampliação das condições de experiência em letramento, através de seus diferentes projetos, oficinas, entre outras formas de trabalho disponíveis.

Nessa oficina é preciso apresentar a cada participante uma variedade de gêneros linguísticos e diferentes situações que envolvam a fala, a escrita e a leitura como formas de expressão. Assim como o professor de sala de aula regular, o educador do PME deve organizar um acervo didático variado e rico (do ponto de vista linguístico), junto aos alunos, buscando desenvolver o gosto pela leitura e, conseqüentemente, melhorar o seu desempenho estudantil.

No contexto do PME, o ensino de Matemática deverá contribuir para a superação de dificuldades de aprendizagem na medida em que o monitor utilizar metodologias diferentes daquelas empregadas pelo professor da sala de aula regular, recorrendo para isso a situações lúdicas em sala de aula, a jogos cooperativos. É preciso que o aluno veja a disciplina como um conhecimento que pode favorecer o desenvolvimento do seu raciocínio e de sua imaginação.

Nessa perspectiva, o conhecimento matemático não será vivenciado como mera reprodução, mas como um processo de interação de sujeitos ativos com o meio em que vivem. Nesse contexto, o educador, ou seja, o monitor da oficina é responsável por criar situações didáticas contextualizadas, desafiadoras, que favoreçam o processo de construção do conhecimento matemático do aluno, explorando situações-problema a partir da realidade de cada um, através de projetos de estudo.

No Macrocampo Esporte e Lazer as atividades devem ser baseadas em práticas corporais, lúdicas e esportivas, com destaque para a Recreação e Capoeira, visando o desenvolvimento integral do estudante, através da promoção da saúde pela cooperação, socialização e superação de limites pessoais e coletivos, além de um melhor desempenho físico, social, afetivo e emocional dos alunos. No Macrocampo Cultura e Artes, a escola optou pela Fanfarra como iniciação musical dos educandos.

O documento do Programa Mais Educação: Passo a Passo (BRASIL, 2009) propõe que o monitor deve apresentar aos alunos a diversidade de instrumentos de que a

escola dispõe para, progressivamente, estes se familiarizarem com os respectivos instrumentos e poderem descobrir a habilidade de cada um para determinado instrumento. O processo de formação musical tem início por meio da percussão, numa abordagem integradora, tratando de aspectos relacionados não só com a mecânica e técnica instrumental, mas também com a atuação, apreciação e criação musical.

Nesse macrocampo destaca-se também a oficina de Canto Coral, que oportuniza desenvolver nos alunos o gosto e a compreensão da construção musical, especialmente, da forma como deve fazer uso da voz. A partir da identificação do gosto musical de cada aluno, o monitor deve promover a ampliação desse universo, contribuindo assim para apurar o sentido auditivo, melhorar a forma de respirar, assim como promover maior integração do grupo.

De 2011 para 2012, a escola vem passando por mudanças no seu espaço físico, visando adequá-lo à realização das referidas oficinas. O espaço onde seria a sala de leitura foi cedido para dar lugar à oficina de Letramento; o *hall* de entrada foi adaptado à oficina de Capoeira, enquanto que a sala multifuncional foi destinada ao funcionamento da oficina de Canto e Coral, a oficina de Fanfarra, por sua vez, quase sempre, realiza-se em uma praça municipal, distante da escola cerca de três quarteirões.

Para o funcionamento do PME, a escola conta com recursos do MEC (Ministério da Educação e Cultura), por meio do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), através da conta do Conselho Escolar. Recursos estes que são destinados à compra dos kits pedagógicos (jogos educacionais) tais como: Dominó de letras, Dominó de leitura e escrita, sequência lógicas de animais e para efetuar o pagamento dos monitores. O recurso vem incorporado ao PDDE Federal.

Em relação ao Coordenador do PME, sua remuneração era feita através da Secretaria de Educação do Estado. A verba também era utilizada para custear serviços, e para a aquisição da alimentação dos alunos, preparada na perspectiva de atender às orientações nutricionais do cardápio enviado pela Secretaria de Educação do Estado, porém, em uma cozinha minúscula, não apropriada ao preparo de 03 (três) refeições diárias: um lanche às 9h, o almoço e, por fim, o lanche das 15h. Alimentação essa que era distribuída próximo à cozinha, onde os alunos organizavam-se em filas e, em seguida, dirigiam-se para o *hall* de entrada, onde existiam mesas grandes e cadeiras para melhor acomodação.

3.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Durante a pesquisa, foi possível ouvir diferentes sujeitos que participaram do processo de implantação do Programa Mais Educação na Escola Estadual de Ensino Fundamental que se constituiu o campo da pesquisa, destacando, nesse sentido, categorias como espaço físico, oficinas e tempo escolar. Dentre as categorias escolhidas, observamos que o espaço físico e os monitores se fizeram presentes nas avaliações de todos os sujeitos ouvidos.

No relato da gestora escolar acerca da implantação do PME, esta destacou não ter sido uma tarefa fácil, tendo em vista os vários obstáculos que foram enfrentados, principalmente, por se tratar de uma escola pequena, sem área externa coberta ou pavimentada; que foi graças ao esforço e colaboração de todos que a fazem, e da comunidade externa, que as dificuldades foram contornadas e o programa efetivado a partir de 2012, atendendo a 169 alunos.

Quanto ao Professor Comunitário, por ser o coordenador do Programa, este foi indagado sobre os critérios aplicados na seleção dos monitores que deveriam ministrar as oficinas do PME na escola. Segundo ele, a opção foi por pessoas capacitadas, com experiência nas modalidades das oficinas, além da participação de estudantes universitários. Estivemos presentes em cada reunião realizada, participando das discussões, exceto, no momento da escolha do próprio professor comunitário e dos monitores. Escolha essa, que foi efetuada pela gestora escolar em atendimento às exigências da política local.

Desse modo, ambos foram escolhidos sob o argumento da adoção dos critérios de experiência, habilidade e capacidade. Entretanto, um dos requisitos utilizados nessa escolha foi, também, a identificação do partido político a que eram associados esses sujeitos, ficando, portanto, na dependência da aprovação do chefe político local. Essa intervenção político-administrativa confirma a persistência secular da estrutura patrimonial no Brasil, cujos interesses têm impedido o desenvolvimento de uma democracia liberal.

De posse do controle do Estado, Gandini e Riscal (2002, p. 41) esclarecem que “os agentes da administração pública se apresentariam como provedores de oportunidades de ascensão política, dispensando prestígio àqueles que agem segundo suas expectativas ou repudiando desafetos”. Ainda sobre as questões relacionadas ao

processo de implantação do PME, ao entrevistarmos o Professor Comunitário, indagamos se ocorreu uma apresentação do PME para os professores da escola, o que foi respondido afirmativamente, destacando, que essa apresentação foi estendida também aos funcionários, e que percebeu no grupo certo descrédito quanto ao seu funcionamento.

Outra questão investigada refere-se à capacitação para os monitores, ao que declarou ter sido oferecida pela coordenação do Programa. Segundo o Professor Comunitário, através dos planejamentos realizados com base no Projeto Político-Pedagógico da escola, os monitores foram adquirindo uma complementação ao seu conhecimento prévio, enfatizando que “sem esse elo, não se faz um bom trabalho”. Também confirmou as declarações da gestora a respeito da disponibilização dos recursos para o funcionamento do Programa, de que “o seu processo de acompanhamento se fez em conjunto com a Coordenação do Programa da Secretaria Estadual de Educação”.

Os professores das salas de aula regulares reclamaram bastante do barulho que as oficinas ministradas no entorno da escola causavam, alegando que, além da poluição sonora, estas desviavam a atenção dos alunos. Referiram também que os alunos, no dia seguinte às oficinas, chegavam à sala de aula, muito cansados e sem apresentar as tarefas indicadas para casa.

Ao solicitarmos aos alunos, que falassem sobre o PME estes, em sua grande maioria, aprovavam o programa, porque lhes permitia reencontrar seus colegas no contraturno, além de os monitores promoverem brincadeiras divertidas. Alguns julgavam os monitores despreparados para trabalhar com todos os alunos juntos. Apontavam a oficina de Letramento/Matemática como sendo uma das mais importantes, porém, afirmavam que os monitores não conseguiam ajudá-los por falta de controle de sala de aula, pois, alguns alunos acabavam atrapalhando as atividades, sendo considerados “bagunceiros”. Outro fator que interferia no trabalho desenvolvido nas oficinas era o número de alunos participantes.

Quando procuramos ouvir as mães desses alunos para saber sobre a aceitabilidade do PME, elas declaravam que o Programa ajudava, no sentido de tirar seus filhos das ruas, que se sentiam tranquilas porque eles estavam na escola, tendo os monitores de Letramento/Matemática que ajudavam a tirar as dúvidas da sala de aula regular, além de auxiliar no desenvolvimento da leitura. Também valorizavam a

prática dos esportes, que estimulava o desenvolvimento físico da criança, e, elogiavam ainda, o trabalho da Fanfarra, que além de ser bonito, poderia despertar futuros músicos.

Porém, também destacavam pontos negativos, a exemplo da indisciplina dos alunos durante as oficinas e a questão de a escola não dispor de uma área coberta para as aulas práticas, ficando os alunos expostos ao sol e, quando chovia, as oficinas eram suspensas. Fato esse que repercutiu quanto à atuação dos escolhidos, conforme pudemos constatar, ao observarmos que a monitora da oficina de Canto e Coral, não entendia muito de timbres musicais, apenas sabia tocar violão e entoava algumas músicas com seus alunos, sem terem uma orientação para tal.

Por motivos de saúde, ela precisou ser substituída por outro monitor que teve o desempenho um pouco melhor, mas esse, igualmente, não conseguiu estruturar um coral na escola, limitava-se a cantar com os alunos da mesma maneira que a monitora anterior. Portanto, o trabalho com a oficina de Canto e Coral não correspondeu efetivamente ao seu propósito. O professor de Capoeira, apesar de ser conhecedor da origem dessa representação cultural que mistura esporte, luta, dança, cultura popular, música e brincadeira, no jogo corporal por ele desenvolvido, seu gingado era brusco demais no manejo com as crianças, fato que foi motivo de reclamações por parte de alguns pais.

Os monitores da oficina de Letramento e Matemática não alcançaram êxito, em decorrência da falta de firmeza na condução das atividades em sala de aula. A monitora que assumiu em 2014, introduziu inovações significativas, porém, desde o mês de junho desse ano que o Programa Mais Educação foi suspenso na escola pela falta de repasse de verbas.

Sobre a questão do tempo escolar no contexto do PME, observamos que os alunos permaneciam na escola por um período de sete horas, sendo distribuídas da seguinte forma: quatro horas em sala de aula normal e três horas em horário oposto, participando das oficinas oferecidas pelo programa. No entanto, diante da ausência de formação adequada, inexperiência, falta de controle e manejo de alguns monitores, muito desse tempo era desperdiçado, na tentativa de combater as brincadeiras, quase sempre acompanhadas de brigas e discussões entre os alunos.

Vale salientar que durante o intervalo do almoço, só permaneciam na escola, os alunos da zona rural, aproximadamente uns dez, na companhia da gestora e do

professor comunitário, enquanto os outros iam para as suas casas, como ocorre numa escola

“normal”, que não tem o Programa Mais Educação.

Também pudemos observar, em relação à frequência dos alunos, uma diminuição da evasão escolar. Antes o aluno não se sentia motivado a frequentar a escola, por esta não oferecer atrativos que despertassem a vontade de nela estar inserido. Contraditoriamente, desde o mês de junho do ano passado (2014), as verbas não foram mais liberadas para dar continuidade à execução do PME, ficando o mesmo, suspenso desde então.

No desenvolvimento do PME na escola em questão, no que se refere ao tempo e espaço escolar, consideramos que ele funcionava conforme as orientações contidas no documento elaborado pelo MEC, configurando-se, numa perspectiva de aumento da jornada escolar do que propriamente, em Educação Integral, nos moldes propostos por Anísio Teixeira (apud CAVALIERE, 2010, p. 256). Para assegurar a presença das crianças na escola nos dois turnos, idealizou a criação de um complexo educacional que veio a se concretizar em 1950, na Bahia, com a implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, estabelecendo, com efeito, uma relação entre o prédio escolar e a qualidade do ensino.

Haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança. Em dois turnos para crianças diversas de há muito vem funcionando. Daqui por diante será diferente: no primeiro turno a criança receberá, em prédio adequado e econômico, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis (Teixeira apud CAVALIERE, 2010, p.256).

As formulações contidas no documento do PME - Passo a Passo (BRASIL, 2009, p.18), não apontam para a necessidade de a escola ser dotada de um espaço físico adequado à realização das atividades compatíveis com as respectivas oficinas, como podemos verificar:

O espaço físico da escola não é determinante para a oferta de Educação Integral. O reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para

acolher as crianças, adolescentes e jovens nas atividades de Educação Integral não pode desmobilizar. O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com a comunidade (BRASIL, 2009, p. 18).

Não podemos ignorar a precariedade há muito instalada no Brasil em relação à estrutura física dos prédios escolares, que não dispõem das condições desejadas para o funcionamento da escola regular, quanto mais para a operacionalização de uma escola em tempo integral. O prédio da escola em foco apresenta um *hall* de entrada, onde eram servidas as refeições dos alunos, e servia para a realização da oficina de Leitura, alternando com a de Capoeira, quatro salas de aula, secretaria, diretoria, quatro banheiros (sendo dois para os alunos e dois para os professores e funcionários), cozinha, almoxarifado e um pátio externo onde funcionava a oficina de Esporte e Lazer.

A escola também contava com espaços cedidos pela prefeitura do município, para a prática da oficina de Fanfarra. Ficou evidenciado que esse “improvisado” de espaços acarretou uma mudança no ambiente físico da escola, que além de ser muito pequeno, tornou-se menor ainda, ao ser compartilhado com as oficinas e os materiais de seus monitores, a saber: instrumentos musicais, jogos educativos, materiais esportivos e pedagógicos.

Em relação à praça, onde se realizava a oficina de Fanfarra, por ser um espaço público, podia ser utilizado sem formalização junto à prefeitura municipal. No entanto, essa atividade seria acompanhada de forma mais eficaz, se fosse oferecida nas imediações da própria escola, pois também teria a supervisão da gestora e dos próprios funcionários que nunca se negaram a ajudar, desde que “não precisasse sair do ambiente.” O posicionamento do MEC contido no PME, nos leva a estabelecer algumas relações com o modelo de gestão pública que orienta a atuação do Estado e, mais precisamente, as políticas sociais, com destaque para a educacional.

A política de descentralização entre os diferentes órgãos de governo, estabelecendo uma relação entre descentralização e autonomia, anunciava que a proximidade territorial entre o governo e a instituição escolar provocaria uma mudança positiva nas suas práticas de governança e na definição de suas relações internas de poder, entre outras. No entanto, isto não parece ter acontecido. Todavia, a gestão e o governo das unidades escolares foram realmente atingidos pela política de descentralização, objetivando a redução dos investimentos estatais e assegurando o espaço de atuação de empresas privadas.

Segundo Krawczyk (2002), em décadas anteriores, quando se falava em descentralização, pensava-se, principalmente, na redistribuição de responsabilidades e de atribuições e autonomia de decisão entre diferentes órgãos de governo. No entanto, a reformulação da relação entre Estado e sociedade acabou por acarretar uma dinâmica descentralizadora de responsabilidade e atribuições mais complexa e envolvendo outras dimensões que atuam conjuntamente. Desse modo, além da dimensão territorial, que confere novas funções aos governos central, estaduais e municipais, verifica-se também nesse processo, a descentralização para a escola e para o mercado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa a que nos propusemos desenvolver na escola onde exerço a docência teve como objetivo analisar as condições em que ocorreu a implantação do Programa Mais Educação e sua operacionalização. Nessa direção, buscamos conhecer os pressupostos básicos definidos pelo MEC, a exemplo da educação integral e sua relação tempo/espaço. Nesse item, constatamos que o referido Programa não privilegia a existência do espaço escolar como condição para o seu pleno funcionamento, as oficinas podem ser oferecidas fora da escola, na comunidade, em lugares indicados pelos pais dos alunos, que devem se responsabilizar por encontrar esses espaços.

Não podemos ignorar as dificuldades que observamos em razão da inexistência do espaço físico para a realização do PME, obrigando a escola a improvisar soluções, aproveitando até mesmo o hall de entrada, adaptando salas, sacrificando outras, ou expondo os alunos ao risco da rua. Se oferecidas nos arredores da escola, as oficinas acabavam por interferir nas atividades das salas de aula, em função do barulho. Nessas condições, não conseguimos deixar de relacionar essa descentralização e flexibilidade que o PME sugere, como medidas de redução de custos por parte do Governo Federal, dos governos estaduais e municipais que firmam parcerias ao aderir ao Programa.

Configuram-se como estratégias de racionalização financeira e de consequente transferência de responsabilidades para a comunidade, no sentido de que os problemas sejam resolvidos sem a participação do poder público. Há uma indicação precisa no documento do Programa Mais Educação- Passo a Passo, de que, não contando com investimentos públicos, compete à escola discutir com a comunidade formas de viabilizá-lo.

A educação integral pensada como possibilidade de a escola proporcionar ao educando uma diversidade de áreas de estudo em tempo integral, ou seja, sem interrupções no acesso a outros setores da escola para a realização das atividades propostas, é imprescindível que esta se efetive num mesmo ambiente, o qual deva ser atrativo, amplo, equipado com tudo o que for necessário para torná-lo agradável, seguro e adequado ao desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos envolvidos.

No que tange aos objetivos do PME, deduzimos que estes não foram alcançados na sua totalidade, principalmente pela falta de didática de metade dos monitores, que, além disso, nem sempre eram preparados em suas respectivas áreas, deixando,

consequentemente, a desejar na questão pedagógica, bem como, na forma de lidar com os conflitos que surgiam. Esse comprometimento da qualidade do trabalho dos monitores leva-nos a retomar aos critérios de seleção desses candidatos, que foram escolhidos não somente em função da comprovação da competência, mas, sobretudo, pela opção políticopartidária a que eram relacionados.

Fato que nos remete ao patrimonialismo ainda bastante presente em nossos dias. Vemos pessoas sem experiência assumir cargos apenas por estarem vinculados ao chefe político municipal ou estadual. E, o Programa Mais Educação não ficou fora desse contexto, observamos que a prática empregatícia por meio da amizade é bem mais frequente do que pelo quesito da experiência profissional dos monitores.

Apesar dessa limitação, o PME contribuiu para a formação dos alunos. Os destaques foram para as oficinas de Fanfarra e Recreação, além da oficina de Orientações de Estudo (anteriormente Letramento/Matemática). Além de promoverem aulas muito atrativas, os monitores eram muito eficientes. Também é importante destacar que os monitores de Capoeira, Canto e Coral foram substituídos nos últimos dias em que o Programa Mais Educação funcionou.

Considerando o período de observação e escuta à comunidade escolar, concluímos que o referido programa teve sua aplicabilidade nesta escola dentro dos padrões exigidos pelo MEC, sendo seus participantes penalizados pela falta de estrutura física, tendo em vista que algumas oficinas realizavam-se fora do ambiente escolar, configurando-se, desse modo, o compartilhamento de espaços físicos junto à comunidade, conforme as orientações do PME.

Entretanto, não observamos a aplicação deste Programa na perspectiva da Educação em Tempo integral, mas sim, como uma ampliação da carga horária, em que, os alunos participavam de atividades diferenciadas no seu contraturno. Portanto, através do PME, as políticas de Educação Integral e em Tempo Integral, são reeditadas, embora em um novo contexto, tendo em vista a conjuntura que caracteriza a primeira década dos anos 2000, no enfrentamento das desigualdades sócio-educacionais historicamente instaladas na realidade brasileira.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Elaine Abrahão. **Escola de tempo integral**: espaço de construção ou de precarização do processo educacional. Revista de Magistro de Filosofia. Faculdade Católica de Anápolis: ano V, n. 8, 2012.
- ANDRÉ, Marli. Elisa Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação - Passo a Passo**. Brasília: MEC/SECAD, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Série Mais Educação**: educação integral. Texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/ SECAD, 2009b.
- BRASIL. **Rede de Saberes Mais Educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. 1ª Edição, Brasília: Ministério da Educação, 2009.
- CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Gerencialismo e educação**: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: NETO, Antonio Cabral...[et al]. Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livro, 2007.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paidéia, 2010, v.20, n.46. Disponível em: www.scielo.br/pdf/paideia
- GANDINI, Raquel Pereira Chainho e RISCAL, Sandra Aparecida. **A gestão da educação como setor público não-estatal e a transição para o Estado Fiscal no Brasil**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e ROSAR, Maria de Fátima Félix (Orgs.). Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- KRAWCZYK, Nora Rut. **Em busca de uma nova governabilidade na educação**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e ROSAR, Maria de Fátima Félix (Orgs.). Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U. 1986.
- MOLL, Jaqueline. **Conceitos e pressupostos**: o que podemos dizer quando falamos de educação integral? Salto para o futuro Educação Integral. Ano XVIII, boletim 13, agosto de 2009.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade de; ROSAR, Maria de Fátima Felix (Org.). **Política e gestão da educação**. 2 a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 39-58.

APÊNDICES

APÊNDICE 1-

- PERGUNTAS FORMULADAS NAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS COM MEMBROS DA COMUNIDADE ESCOLAR QUE SEDIU A INVESTIGAÇÃO (GESTORA, PROFESSOR COMUNITÁRIO, PROFESSORES DE SALAS DE AULA REGULAR, ALUNOS ASSISTIDOS PELO PROGRAMA E MÃES/RESPONSÁVEIS:

- COM A GESTORA ESCOLAR

1. Quando foi implantado o PME nesta escola e como se deu esse processo?
2. Quais as oficinas que foram escolhidas para ser implantadas?
3. Quais os recursos que foram disponibilizados à escola?
4. Que benefícios e problemas a implantação do PME trouxe?

- COM O PROFESSOR COMUNITÁRIO – COORDENADOR DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

1. Quais os critérios adotados para a seleção dos monitores?
2. Houve uma apresentação do PME aos professores e funcionários desta escola?
3. Houve uma capacitação inicial para os monitores?
4. O planejamento das oficinas oferecidas se dá em conjunto com o planejamento pedagógico da escola?
5. Como se dá o processo de acompanhamento do programa?

- COM ALUNOS PARTICIPANTES DO PME

1. Você gosta de participar do PME? Por quê?
2. Quais as oficinas que mais lhe ajudam em relação ao seu desempenho escolar?
3. Todas as oficinas são importantes ou você destaca alguma?

- COM AS MÃES OU RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS QUE FREQUENTAM O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

1. Quais os pontos positivos ou negativos que você percebe no Programa Mais Educação?

APÊNDICE 2: FOTOS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO - ESCOLA ESTADUAL MARIA DAS NEVES LIRA DE CARVALHO



Imagem 1: Alunos das oficinas do Programa Mais Educação



Imagem 2: Oficina de Canto Coral



Imagem 3: Oficina de Matemática



Imagem 4: Oficina de Capoeira



Imagem 5: Oficina de Fanfarra



Imagem 6: Oficina de Orientação de Estudo (Letramento)