



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – PUC/GO  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FABRÍCIO CARDOSO DA SILVA**

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM GOIÁS E O CONCEITO DE EDUCAÇÃO  
INTEGRAL: REPERCUSSÕES NA QUALIDADE DO ENSINO**

**GOIÂNIA**

**2017**

**FABRÍCIO CARDOSO DA SILVA**

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM GOIÁS E O CONCEITO DE EDUCAÇÃO  
INTEGRAL: REPERCUSSÕES NA QUALIDADE DO ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Libâneo

Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos

**GOIÂNIA**

**2017**

S586p

Silva, Fabricio Cardoso da

O Programa Mais Educação em Goiás e o conceito de Educação Integral[ manuscrito]: repercussões na qualidade do ensino/ Fabricio Cardoso da Silva.-- 2017.

212 f.; 30 cm

Texto em português com resumo em inglês

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2017

Inclui referências f. 185-195

1. Programa Mais Educação (Brasil). 2. Educação integral.  
3. Qualidade de ensino. I.Libâneo, José Carlos. II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás.  
III. Título.

CDU: 37.018.45(043)

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM GOIÁS E O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: REPERCUSSÕES NA QUALIDADE DE ENSINO**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 24 de agosto de 2017.

**BANCA EXAMINADORA**



---

**Prof. Dr. José Carlos Libâneo / PUC Goiás (Presidente)**



---

**Prof. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi / PUC Goiás**



---

**Prof. Dr. Alexandre Avelino Giffoni Junior // UniRV**

---

**Prof. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas / PUC Goiás (Suplente)**

---

**Prof. Dra. Simônia Peres da Silva / IF Goiano (Suplente)**

# *D*edico este trabalho aos meus familiares:

À minha mãe, sempre guerreira, Suely, pelo exemplo de pessoa humana que é, sempre acreditando no melhor das pessoas, não importando quem seja. Nunca mediu esforços, mesmo sem condição financeira, para nos dar (a mim e ao meu irmão Marcos) condições de estudar e ter uma vida mais digna, ensinando sempre sobre o certo e o errado, sobre honestidade e segurando em minha mão nos momentos mais difíceis. Se hoje me encontro na condição de Professor Mestre em Educação, foi porque esse exemplo de mulher foi cotidianamente “Doutora” em criar os filhos, mesmo diante das condições mais adversas possíveis.

À minha amada esposa Claudia, mãe de meu filho, Nicolas, que, mesmo nos momentos mais difíceis, consolou-me, incentivou-me e teve paciência durante todo o processo. Acompanhou de perto toda minha trajetória pessoal e profissional e acreditou em mim quando muitos não foram capazes de fazer o mesmo. Uma pessoa especial, que pretendo ter ao lado até o último dia de minha vida, amando, respeitando e retribuindo o carinho sempre recebido.

Ao meu filho Nicolas, nascido em 07/07/2016, em meio a todo esse processo louco de construção da dissertação, e foi o melhor acontecimento da minha vida. Faço esta dedicatória e, ao mesmo tempo, lamento por não ter tido condições de estar presente de corpo e alma (integralmente) ao seu lado em seu 1º ano de vida, devido às exigências e aos prazos a serem cumpridos nos meus estudos de pós-graduação.

Ao meu pai, que sempre foi uma pessoa que seguiu vivendo com retidão, às vezes de forma muito dura, mas com honestidade.

À minha avó Maria, pessoa por quem tenho muito apreço e amor. É o pilar central de minha família materna, unindo e cuidando, até hoje, dentro de suas limitações, de seus filhos e netos.

A todos os meus tios (as) – Geralda, Gerson, Sônia, João, Adriana –, em especial ao meu Tio Luiz (*in memoriam*), pela pessoa humana que foi, e ao meu irmão Marcos, por acreditarem em minha pessoa e tornarem essa família alegre e unida.

Por fim, mas não menos importante, ao meu Sogro, Sr. Antônio, e à minha Sogra, Dona Lourdes, pessoas religiosas e de uma generosidade inquestionável. Dona Lourdes, quase uma segunda mãe em minha vida, uma pessoa que, mesmo sem me conhecer, de início, sempre me acolheu (e ainda acolhe), contribuindo fortemente para que este momento pudesse ocorrer.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela vida, pela família que tenho, pelas pessoas generosas que me cercam e pela capacidade de terminar esta pesquisa ciente que foi possível alcançar o melhor no meu limite atual.

Agradeço ao Professor Dr. José Carlos Libâneo, primeiramente pela sua generosidade enquanto pessoa humana, muito atencioso e compreensivo diante dos problemas pessoais que lhe eram apresentados. Agradeço, também, pelo empenho na orientação dessa pesquisa, sem o qual não seria possível chegar a este momento, pela paciência e pelo consolo nos momentos de desabafo. Foi e será uma pessoa que, de fato, faz diferença em minha vida, refletindo positivamente no tipo de pessoa e profissional que busco ser cotidianamente.

Aos professores Dr<sup>a</sup> Elianda Figueiredo Arantes Tiballi e Dr. Alexandre Avelino Giffoni Júnior, pela disponibilidade para participarem da Banca de Qualificação, com as devidas contribuições que me deram, e na defesa da dissertação.

A todos(as) os(as) professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-GO, pela excelente qualidade e comprometimento diante das aulas e eventos acadêmico-científicos organizados e, em especial, à Professora Dr<sup>a</sup> Beatriz Aparecida Zanata, pelas insistentes cobranças em relação à metodologia da pesquisa, recomendação de leituras atuais e relevantes, contribuindo para a construção de uma dissertação com rigor científico.

À professora Dr<sup>a</sup> Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, ex-coordenadora do PPGE, pela qualidade da gestão à frente do Programa de Pós-Graduação, pelas excelentes contribuições nas aulas da disciplina “Didática Avançada (2016)” e pelo compartilhamento de seu conhecimento no grupo de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, liderado pelo Prof. Dr. José Carlos Libâneo.

Aos meus colegas de turma (2015/1) do mestrado, em especial àqueles que estiveram bem próximos, como a Graça Torres, Juvenilto Soares e Júlio César. Foi um prazer compartilhar momentos tão importantes de vida, neste processo de formação, com esses colegas.

Ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), pelo incentivo dado mediante à licença (afastamento) das atividades docentes para cursar Programa de Pós-Graduação; e, por fim,

À CAPES, pelo apoio financeiro que permitiu que estudasse na condição de bolsista e pudesse concluir com êxito o curso de Mestrado em Educação na PUC-GO.

## RESUMO

SILVA, Fabrício Cardoso da. **O Programa Mais Educação em Goiás e o conceito de Educação Integral: Repercussões na qualidade do ensino.** 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás: Goiânia, 2017.

O objetivo deste estudo foi o de analisar as repercussões do Programa Mais Educação, enquanto proposta indutora de Educação Integral, na melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. Tendo por base as orientações oficiais desse Programa referentes à sua inserção nas políticas redistributivas de combate à pobreza visando à formulação de estratégias socioeducativas para a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2009b, c, d), buscou-se investigar, por uma parte, os critérios de qualidade de ensino e o significado Educação Integral expresso nos documentos e, por outra, as repercussões concretas das ações socioeducativas na qualidade do ensino. Para isso, foi planejada a realização de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Inicialmente, foram analisados os documentos que compunham os cadernos da coleção trilogia do Programa Mais Educação, elaborados com o propósito de contribuir para a sua conceituação, operacionalização e implementação (BRASIL, 2009b, c, d). Em seguida, foram feitas observações assistemáticas e realizadas entrevistas com dirigentes escolares, professores, pais e alunos em duas escolas públicas do Estado de Goiás que aderiram ao Programa de 2008 a 2014, visando verificar no currículo a articulação entre atividades socioeducativas e as disciplinas do currículo formal do Ensino Fundamental, indicada nos documentos orientadores do Programa como propiciadora da qualidade do ensino. Os dados coletados foram analisados conforme o aporte metodológico do materialismo histórico dialético e da Teoria Histórico-Cultural e de contribuições de autores que adotam perspectivas críticas de análise da educação escolar, tais como: Cavaliere (2002, 2006, 2010), Charlot (2013), Coelho (2009, 2014), Freitas (2004, 2007, 2011, 2014), Hedegaard e Chaiklin (2005), Libâneo (2012a, 2012b, 2014a, 2014b), Paro (1988, 2009, 2011), Sacristán (2001), Saviani (2014), Torres (2003), Young (2007, 2011), Wood (1999), entre outros. Os resultados apontam que o currículo anunciado na proposta não foi objeto de planejamento pedagógico nas escolas nem houve evidências de sua implantação na prática escolar, comprometendo a articulação entre as atividades socioeducativas e o currículo formal. Na realidade, o currículo efetivamente adotado foi o currículo de resultados e o que se viu foi o paralelismo entre dois tipos de atividades: um constituído pelas disciplinas curriculares formais conforme o currículo instrumental envolvendo todos os alunos e outro baseado em atividades socioculturais, de caráter facultativo, voltadas para os alunos com maior dificuldade nas disciplinas Português e Matemática. O currículo anunciado não só não se efetivou na prática escolar com os princípios da Educação Integral como foi inteiramente anulado pela adoção do currículo utilitarista/instrumental, incompatível com uma visão de Educação Integral. Dessa forma, pode-se concluir que houve perda da qualidade de ensino que teria por base a formação humana por meio da formação cultural e científica e do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores dos alunos e a não efetivação da proposta de indução da Educação Integral, ao contrário dos objetivos proclamados nos documentos do Programa.

**Palavras-chave:** Programa Mais Educação. Educação Integral. Qualidade de Ensino.

## ABSTRACT

SILVA, Fabrício Cardoso da. **The More Education Program in Goiás and the concept of Integral Education: Repercussions in the quality of teaching.** 212 f. Dissertation (Master in Education). Stricto Sensu Post-Graduate Program in Education, Pontifícia Universidade Católica de Goiás: Goiânia, 2017.

The objective of this study was to analyze the repercussions of the More Education Program, as an inductive proposal for Integral Education in improving the quality of Primary Education. Based on the official guidelines of this Program regarding its insertion in redistributive policies to combat poverty, with a view to formulating socio-educational strategies for improving the quality of education (BRASIL, 2009b, c, d), we sought to investigate, on the one hand, the quality of education criteria and the meaning of Integral Education expressed in the documents and, on the other hand, the concrete repercussions of socio-educational actions in the quality of education. For this, it was planned to carry out a qualitative research of the case study type. Initially, the documents that compose the books of the trilogy collection of the More Education Program, elaborated with the purpose of contributing to its conceptualization, operationalization and implementation were analyzed (BRASIL, 2009b, c, d). Subsequently, non-systematic observations were made and interviews were conducted with school leaders, teachers, parents and students in two public schools in the State of Goiás that joined the Program from 2008 to 2014, in order to verify in the curriculum the articulation between socio-educational activities and disciplines of the formal educational curriculum of the Elementary School, indicated in the guiding documents of the Program as conducive to the quality of teaching. The data collected were analyzed according Methodological contribution of dialectical historical materialism to the theoretical contribution of the Historical-Cultural Theory and contributions of authors who adopt critical perspectives of school education analysis, such as: Cavaliere (2002, 2006, 2010), Charlot (2013), Coelho (2009, 2014), Freitas (2004, 2007, 2011, 2014), Hedegaard and Chaiklin (2005), Libâneo (2012a, 2012b, 2014a, 2014b), Paro (1988, 2009, 2011), Sacristán (2001), Saviani (2014), Torres (2003), Young (2007, 2011), Wood (1999), among others. The results indicate that the curriculum announced in the proposal was not the object of pedagogical planning in schools nor was there evidence of its implementation in school practice, jeopardizing the articulation between socio-educational activities and the formal curriculum. In reality, the curriculum effectively adopted was the curriculum of results and what was seen was the parallelism between two types of activities: one consisting of the formal curricular subjects according to the instrumental curriculum involving all the students and another one based on socio-cultural activities, of optional character, aimed at students with greater difficulty in Portuguese and Mathematics. The announced curriculum has not only been implemented in school practice with the principles of Integral Education, but it has been completely annulled by the adoption of the utilitarian / instrumental curriculum, incompatible with a vision of Integral Education. Thus, it can be concluded that there was a loss of the quality of education that would be based on human formation through cultural and scientific formation and the development of the students' superior psychic processes and the non-fulfillment of the proposal of induction of Integral Education, contrary to the objectives set out in the Program documents.

Keywords: More Education Program. Integral Education. Teaching quality.



## LISTA DE SIGLAS

BIRD	Banco Internacional de reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CF	Constituição Federal
CIAC	Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CONAE	Conferência Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GATT	Acordo Geral de Tarifas e Comércio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Programa Mais Educação
PMG	Programa Minha Gente
PPP	Projeto Político-Pedagógico

PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SEB	Secretaria da Educação Básica
SEDUCE	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
TPE	Todos Pela Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A TRAJETÓRIA DAS PROPOSTAS E EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL .....</b>	<b>27</b>
1.1 Programa Mais Educação e a indução à Educação Integral .....	27
1.2 Trajetória das propostas e experiências de Educação Integral .....	32
1.2.1 A visão do movimento Anarquista .....	33
1.2.2 A visão do movimento Integralista .....	34
1.2.3 A visão liberal: o movimento da Escola Nova .....	37
1.2.3.1 O Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque .....	38
1.2.3.2 Os Centros Integrados de Educação Pública – CIEP .....	43
1.2.3.3 O Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC .....	50
1.2.3.4 Os Centros Integrados de Atenção a Criança e ao Adolescente – CIAC/CAIC .....	53
1.3 Das propostas de Educação em Tempo Integral ao Programa Mais Educação .....	59
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>OS EMBATES SOBRE O CONCEITO DE QUALIDADE DE ENSINO E AS IMPLICAÇÕES EM PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL .....</b>	<b>71</b>
2.1 Finalidades educativas e qualidade do ensino no contexto Neoliberal .....	71
2.2 O debate sobre o conceito de qualidade de ensino .....	79
2.3 O debate sobre os conceitos de Educação Integral e Educação de Tempo Integral .....	84
2.4 Educação Integral e a teoria Histórico-Cultural .....	96
2.5 O debate em torno do atendimento à diversidade e da função social da escola pública ..	104
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>REPERCUSSÕES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO QUALITATIVO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ESTADO DE GOIÁS .....</b>	<b>113</b>
3.1 Delineamento da pesquisa .....	113
3.1.1 Caracterização .....	113
3.1.1.1 Sujeitos da pesquisa .....	114
3.1.1.2 Professores (Escola A / Escola B): .....	115
3.1.1.3 Gestão (Escola A / Escola B): .....	116

3.1.1.4 Alunos (Escola A / Escola B) / 9º ano em 2014:.....	116
3.1.1.5 Pais ou responsáveis legais (cada escola):.....	117
3.1.1.6 Monitores socioculturais (M. S.).....	118
3.2 Coleta de dados.....	119
3.2.1 Pesquisa documental.....	119
3.2.2 Observação das escolas.....	123
3.2.3 Entrevistas.....	127
3.3 Tratamento e análise dos dados.....	128
3.4 Categoria 1: A Concepção curricular e pedagógica do Programa Mais Educação para indução à Educação Integral e desenvolvimento qualitativo do Ensino Fundamental....	131
3.5 Categoria 2: Repercussões da integração curricular entre a proposta indutora Programa Mais Educação e as Orientações Curriculares do Estado de Goiás no desenvolvimento qualitativo do Ensino Fundamental das escolas. ....	149
3.6 Categoria 3: O Programa Mais Educação e o Projeto Político Pedagógico da escola para a reorganização (indução) curricular na perspectiva da Educação Integral.....	166
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>173</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>185</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>196</b>

## INTRODUÇÃO

Observa-se, na atualidade, uma verdadeira metamorfose nas escolas do país, que, diante da crítica crescente ao ensino tradicional e às formas convencionais de organização e funcionamento, buscam outros objetivos, outras formas de conceber o currículo e a organização escolar. Um reflexo disso é a progressiva desatenção às escolas públicas regulares, aquelas que funcionam em apenas um turno escolar, e a progressiva expansão do sistema de Educação Integral e em Tempo Integral, conforme proposto pelo Programa Mais Educação. Criado pelo Ministério da Educação com o propósito de melhorar a qualidade da educação pública, o Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Esse Programa, parte integrante das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2009b, 2009c, 2009d), é uma estratégia do governo federal para induzir as escolas públicas de ensino fundamental a ampliarem a jornada escolar e promoverem a organização curricular na perspectiva da Educação Integral, sendo desenvolvido em parceria com os Estados, Distrito Federal, Municípios e outras Instituições Públicas e Privadas.

No período contemplado por esta pesquisa (2008-2014), o Programa fez parte das ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela Secretaria de Educação Básica (SEB), em sua Diretoria de Currículos e Educação Integral (DCEI). Conforme informações do Ministério da Educação, contidas no Portal do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC (BRASIL, 2014b) e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/Sistema InepData (BRASIL, 2014d), em 2014, um total de 58.652 escolas de Ensino Fundamental, localizadas em 4.963 municípios brasileiros, aderiram ao Programa e contaram com os recursos dele, o que representava cerca de 50,88% do total (115.254 escolas) de escolas públicas desse nível de ensino. No Estado de Goiás, 1.898 escolas, de 244 municípios, aderiram ao Programa no mesmo ano, cerca de 72,41% do total (2.621 escolas) de estabelecimentos de ensino fundamental do Estado.

A partir dessa realidade, o presente estudo tem como objetivo avaliar, por meio de pesquisa, o impacto do Programa Mais Educação na melhoria da qualidade de ensino da escola pública em Goiás. Tal proposta se sustenta em dois aspectos: i) os documentos oficiais que orientam a implementação do Programa o proclamam, explicitamente, como uma proposta indutora da implantação da Educação Integral, considerada uma propulsora do desenvolvimento qualitativo do Ensino Fundamental; ii) o Programa integra o Plano de

Desenvolvimento da Educação (PDE), criado com o intuito de desenvolver a qualidade do ensino no país. Nesse sentido, pode-se perguntar: quais as intencionalidades presentes nesse Programa e de onde elas provêm? Qual é o critério de qualidade expresso nos documentos oficiais que fomentam a implantação do mesmo? Qual sentido de Educação Integral está contido nos documentos? Qual a origem epistemológica da qualidade de ensino difundida pelo programa? Em que grau o Programa afetou a qualidade de ensino nas escolas em que foi implantado?

Meu interesse pessoal nessa discussão advém da minha trajetória profissional na Educação Básica. Há dez anos, atuo, neste nível de escolaridade, como professor de Educação Física e, atualmente, sou professor dessa disciplina no Instituto Federal de Goiás, instituição que oferece educação de nível médio, integral, em tempo integral e integrado a cursos técnicos de diversas áreas. Em 2012, fiz uma disciplina como aluno extraordinário – “Educação, Trabalho e Gênero” – na Pontifícia Universidade Católica de Goiás/PUC-Goiás, na tentativa de, ao longo dos estudos, construir um objeto de pesquisa (projeto de pesquisa), que tivesse relevância frente à minha atuação profissional, para pleitear uma vaga como aluno regular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Instituição. Concluí a disciplina ainda sem muita inspiração para formular um objeto de pesquisa. Novamente, ingressei como aluno especial para cursar uma nova disciplina, desta vez “Didática”, ministrada pelo Professor Dr. José Carlos Libâneo. Após várias conversas com esse docente, o objeto foi tomando forma e percebi que seria interessante compreender a Educação Integral e em Tempo Integral fora da Instituição em que atuo profissionalmente como docente. Somente ao longo da realização das disciplinas no curso de Mestrado é que tomei consciência de que meu objeto de estudo poderia ser o Programa Mais Educação, já que nele estavam previstas as atividades que se vinculam à Educação Física, minha especialidade, entre outras que também se ligam à realidade da educação escolar na perspectiva da Educação Integral.

Assim, ocorreu-me pesquisar em que grau o Programa Mais Educação seria, de fato, uma ação indutora da Educação Integral, contribuindo, desse modo, para o desenvolvimento da qualidade educacional. A escolha desse objeto me levou a problematizar as relações entre o Programa Mais Educação, o Ensino Fundamental, a Educação Integral, o currículo e a qualidade do ensino.

A implantação do Programa Mais Educação pelo Ministério da Educação, conforme a Portaria Interministerial nº 17/2007, foi amparada em diversos dispositivos legais, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/90), a lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação (FUNDEB – Lei nº 11.494/2007 e Decreto nº 6.253/07), o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (Decreto nº 6.094/2007), o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014) e o Plano de Desenvolvimento da Educação. Conforme disposto na legislação específica, o Programa tem o objetivo de assegurar a realização de atividades socioeducativas no “contraturno<sup>1</sup>”, voltadas para os campos da Arte, Cultura, Esporte, Lazer, Inclusão Digital, Tecnologia da Informação e Comunicação, Tecnologia de Aprendizagem e Convivência, Saúde etc., de forma articulada ao currículo formal de escolas de ensino fundamental, devendo vincular-se ao Projeto Político Pedagógico dessas escolas, de modo a organizar o currículo na perspectiva da Educação Integral.

Vários documentos oficiais, como o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reiteram o papel de programas educacionais em função da melhoria da qualidade da educação. O Programa Mais Educação está incluído nos princípios constantes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094 de 2007). Este, por sua vez, o carro-chefe do PDE, apresentando o seguinte texto em seu artigo 1º: “O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica”.

Outro documento que aponta o PME como uma ação voltada para a qualidade é o Plano Nacional de Educação (2014-2024) que aborda, entre outros aspectos, a Educação Integral e em tempo integral como uma possibilidade efetiva para a melhora do quadro educacional do país.

No âmbito do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, foi lançado, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE com a perspectiva de construir um alinhamento entre os princípios constitucionais e a Política Nacional de Educação – PNE - para garantir uma educação de qualidade, inclusiva, que possibilite a construção da autonomia das crianças e adolescentes e o respeito à diversidade. O PDE [...] é composto por mais de quarenta programas e ações – dentre os quais destacamos o Programa MAIS EDUCAÇÃO - que objetivam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas pelo PNE (BRASIL, 2009c, p. 12).

A relevância do PME para o desenvolvimento da qualidade da educação pública é realçada no caderno “Programa Mais Educação: Passo a Passo”, um dos documentos que orientam o funcionamento do Programa.

---

<sup>1</sup> Contraturno se refere ao período oposto em que são realizadas as atividades do currículo formal desenvolvidas pela escola, tais como História, Português, Matemática, Educação Física, etc. Geralmente, por meio de projetos, esse tempo posterior ao período da manhã ou anterior ao período da tarde é utilizado para propor atividades complementares, como reforço escolar, atividades culturais, esportivas e etc., de modo a melhorar o desenvolvimento do aluno em disciplinas formais ou, ainda, atender à formação plena do aluno por meio da oferta de atividades culturais. O grande diferencial da utilização do contraturno é a possibilidade de expandir o tempo e os saberes numa perspectiva que coadune com os princípios da Educação Integral, tendo em vista a possibilidade da formação plena do aluno.

Como ideal de uma educação pública e democrática, a proposta de educação integral, presente na **legislação educacional brasileira**, compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões e como ser de direitos. Partindo deste entendimento, a secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) incorporou em seus desafios a promoção da Educação Integral, e, com ela. A perspectiva de ampliar tempos, espaços, atores envolvidos no processo e oportunidades educativas em benefício da melhoria da qualidade da educação dos milhares de alunos brasileiros. Desse ideal constitui-se o **Programa Mais educação** como estratégia do governo federal para a promoção da educação integral no Brasil contemporâneo (BRASIL, 2009a, p. 5).

Assim, é possível constatar que a promulgação do PME deu visibilidade à questão da “qualidade da educação”, conceito este que se torna marcante a partir da década de 80, no Brasil, primeiramente no setor econômico e, posteriormente, em outros setores, inclusive o da educação, pois, até então, o objetivo principal apontado pela legislação educacional e por teóricos do campo da educação era o processo de massificação escolar.

A despeito da polissemia do conceito de “qualidade”, é importante realçar que as políticas públicas engendradas na década de 1990 foram, em grande parte, influenciadas pela abertura política e econômica do país ao novo cenário instalado pela “globalização<sup>2</sup>” no contexto dos “ideários neoliberal<sup>3</sup>” e da “Terceira Via<sup>4</sup>”, fatores estes que contribuíram fortemente para a reformulação de diversos setores estratégicos, entre eles a educação. Com a

---

<sup>2</sup> [...] Este conceito está intimamente associado aos ideários do Neoliberalismo e da Terceira Via. Segundo Charlot (2013, p. 47), Globalização é a crescente integração das economias do mundo, devido aos fluxos maiores de bens, de serviços, de capital, de tecnologia e de ideais. É a abertura das fronteiras econômicas, pois, trata-se, antes de tudo de um fator econômico. [...] Nascida como fenômeno econômico, a globalização tornou-se também um fenômeno político. Com efeito, ampara-se na ideologia neoliberal do chamado “Consenso de Washington”, formulado pela primeira vez em 1989, por economistas do FMI, do Banco Mundial e do Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, para definir a política a ser aplicada na América Latina.

<sup>3</sup> O sentido atual do conceito de Neoliberalismo aqui apresentado se desenvolve conforme estudos de Lenoir (2016a). Apoiado nas pesquisas de diversos autores que tratam deste conceito, traz a seguinte compreensão sobre o mesmo: O Neoliberalismo, surgido nos anos de 1930, configura-se como um preceito ideológico de caráter econômico, mas que se vincula a todas as instâncias da vida na atualidade, inclusive a escolar. O surgimento dele tem se destacado globalmente por três fatores: por um discurso racional; pela globalização econômica; e pela crise econômica social dos anos de 1970. Contrário ao Liberalismo clássico, o neoliberalismo não considerara o mercado e o comportamento econômico como racional ou puramente naturais. Nega a ideia de que não seja preciso, de modo algum, a intervenção do Estado para assuntos econômicos, não aceitando que os mesmos se desenvolveriam naturalmente. O Neoliberalismo considera a ineficiência do Estado para cuidar de suas responsabilidades econômicas, induzindo-o à privatização e à condição de regulador das relações econômicas, favorecendo, em grande medida, o empreendedorismo e a universalização da concorrência, prezando pela eficácia, eficiência, rentabilidade, flexibilidade, prestação de contas, iniciativa, etc. no mercado econômico. Neste modelo, o Estado não age mais de forma independente como antes, no Liberalismo clássico, mas, sim, submetido às mesmas normas da sociedade no jogo da concorrência, segundo o modelo empresarial.

<sup>4</sup> Segundo Neves (2005, p. 15), o projeto de sociabilidade neoliberal da Terceira Via, sistematizado pelo sociólogo, reitor da London School of Economics and Political Science e Intelectual orgânico do novo trabalhismo inglês, Anthony Giddens, apresenta a característica de negar o conflito de classes e, até mesmo, a existência dessa divisão nas sociedades ditas “pós tradicionais”, ancorando uma sociabilidade com base na democracia formal, ou seja, na “conciliação” de interesses de grupos “plurais”, na alternância de poder entre os partidos políticos “renovados”, na auto-organização e no envolvimento das populações com as questões ligadas às suas localidades, no trabalho voluntário e na ideologia da responsabilidade social das empresas. Permanecem intocadas, contudo, as relações de exploração, que estão longe de serem abolidas no mundo contemporâneo, sobretudo nos países capitalistas periféricos.



participação decisiva do Banco Mundial, foram formuladas políticas voltadas para o alívio da pobreza e a transformação da educação em mercadoria, pautadas no ideário neoliberal e, também, na doutrina da Terceira Via (TORRES, 2003; CHARLOT, 2013; GROppo E MARTINS, 2008; LIBÂNEO, 2014c, entre outros), dando configuração ao modelo de qualidade pautado na lógica de mercado e difundido por organizações internacionais, como Banco Mundial, Unesco, FMI e outras, e adotado por organizações sociais, como “Movimento Todos pela Educação”, em conexão com o Ministério da Educação.

A educação não é um fenômeno isolado e imune às transformações que ocorrem no cenário econômico, social, cultural e político. Ela está sujeita a inúmeras determinações externas, principalmente as advindas do campo econômico, que afetam o currículo, as formas de organização escolar e o processo de ensino-aprendizagem. Para dar corpo a essa afirmativa, estudos realizados por Charlot (2013), Groppo e Martins (2008), Libâneo (2006; 2012b; 2013b; 2014c; 2016), Nóvoa (2009), Silva (2009), Young (2007; 2011), Freitas (2004; 2007; 2011; 2014), entre outros, têm buscado compreender como essas determinações afetam diretamente a educação pública, bem como o tipo de qualidade que vem se consolidando nos dias atuais. Segundo esses autores, em virtude da influência do ideário neoliberal na agenda das políticas públicas brasileiras, a partir da década de 1990, a qualidade das escolas tem sido avaliada com base nos resultados escolares dos alunos em testes, dentro de uma política de avaliação em escala. Dessa forma, as avaliações externas têm fator preponderante nas formulações da política de Educação Integral, a qual deverá contribuir para o desempenho escolar satisfatório do aluno, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, conforme apontam os documentos do PME:

Por estar vinculada ao alcance de metas para o desempenho escolar, a política de Educação Integral, em questão, é debatida em interface com a avaliação de desempenho nas habilidades expressas no domínio da Língua Portuguesa (com foco na leitura) e no domínio da Matemática (com foco na resolução de problemas), por meio da Prova Brasil (BRASIL, 2009b, p. 30).

A citação acima possibilita identificar uma das principais razões da proposição do presente estudo, a saber, a antinomia entre princípios clássicos do ideário da Educação Integral e a concepção da educação por resultados. Os documentos de orientação do MEC para o PME exibem os princípios da Educação Integral e, na operacionalização pedagógica, introduzem a avaliação de desempenho dos alunos com base na avaliação em escala,

orientada por uma perspectiva utilitária<sup>5</sup> de educação. Observa-se, igualmente, que o PME se insere nas propostas que visam certa qualidade da educação, que se configura como uma política redistributiva de alívio da pobreza, de compensação do déficit educacional e de aprendizagem e de redução do fracasso escolar (repetência e evasão), com ênfase no atendimento de alunos provenientes de realidades socialmente vulneráveis.

Conforme os documentos apontam, trata-se de uma política que se traduz numa “importante intervenção para a proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, e, também, para melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis” (BRASIL, 2009b, p. 25). É visível, nessa afirmação, a prioridade à assistência social e, em segundo plano, a melhoria do desempenho escolar.

Outra vantagem anunciada no PME para a efetivação da Educação Integral é o estímulo à integração curricular e pedagógica. Num sentido mais amplo, prevê a reorganização curricular, ou seja, integração entre currículo extracurricular (PME) e currículo formal do ensino fundamental em função da constituição de um único “currículo integral”, previsto, inclusive, no Projeto Político Pedagógico da escola, em que professores das disciplinas curriculares formais atuam de forma integrada às atividades desenvolvidas pelos monitores socioculturais do PME, superando a lógica de turno e contraturno pela lógica da Educação Integral e em tempo integral. Conforme o documento “Educação Integral - Texto de referência para o debate nacional” (BRASIL, 2009b, p. 36):

[...] a ampliação da jornada não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, de sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, em contraposição a um tempo não instituído, sem compromissos educativos, ou seja, mais voltado à ocupação do que à educação. Assim, faz-se necessária uma nova organização do currículo escolar, em que se prioriza muito mais a flexibilização do que a rigidez ou a compartimentalização, o que não significa tornar o currículo frágil e descomprometido com a aprendizagem do conjunto de conhecimentos que estruturam os saberes escolares. É somente a partir do projeto político-pedagógico, construído coletivamente, que a escola pode orientar e articular as ações e atividades propostas na perspectiva da consecução da

---

<sup>5</sup> O sentido “utilitarista” da educação concebe a mesma como uma mera ferramenta a serviço da ordem econômica, visando garantir que pessoas se preparem para o mercado de trabalho, que sejam úteis para este fim. Nessa lógica, Lenoir (2016b), apontando-se em diversos autores desta temática, tem provado que o utilitarismo remete à busca pelo interesse individual e egoísta, pela dimensão econômica, tornando-se o único vetor do comportamento humano. Tal manobra leva a egoísmos porque induz os alunos, no âmbito escolar, à concorrência, própria do mercado, voltada para a satisfação do conforto econômico do indivíduo. É um processo de aculturação para uma economia de mercado onde o humanismo se encontra substituído pelo profissionalismo. Charlot (2013, p. 42), atribui este fato a “teoria do capital humano”, na qual a educação é vista como um capital que traz benefícios para a vida profissional. Tanto Lenoir (2016b, p. 163) quanto Charlot (2013, p. 42) concebem que já não se vai à escola para estudar e desenvolver as capacidades intelectuais, por prazer, para ter uma vida bem sucedida, mas para ter um diploma, o qual será a chave do acesso ao mercado de trabalho.

Educação Integral, baseada em princípios legais e valores sociais, referenciados nos desafios concretos da comunidade onde está inserida a escola.

Do ponto de vista pedagógico, enfatiza-se que o currículo busque a integração entre saberes científicos e cotidianos de forma equiparada, lançando mão, inclusive, das reflexões de Santos (2008), nos documentos oficiais, para explicitar crítica sobre a hierarquização dos saberes na escola e enaltecer uma educação de cunho intercultural. Dessa forma, aponta a seguinte orientação:

O desafio a que nos propomos quando buscamos formular uma educação intercultural é ampliar os espaços de continuidades e trocas entre saberes distintos. O pensamento científico não precisa estar em oposição ao saber local, é preciso recuperar o encantamento e a confiança e para isto relacioná-lo aos nossos desafios cotidianos. À medida que avançarmos no diálogo entre escolas e comunidades, conseguiremos formular um pensamento síntese, capaz de fazer desaparecer a distinção hierárquica entre o conhecimento científico e o cotidiano, impulsionando - nos para uma prática reflexiva ou para uma filosofia da prática. Para Boaventura, este pensamento síntese estaria na ordem de “um novo paradigma” onde o conhecimento é total, tem como horizonte a totalidade da experiência humana, seja local ou universal. Neste raciocínio o conhecimento avança à medida que o objeto se amplia, ampliação que se dá através do reconhecimento de suas inúmeras possibilidades de diálogo com diversos outros conhecimentos (BRASIL, 2013d, p. 27).

Nessa citação, fica claro que o PME deve se desenvolver por meio de uma concepção de educação intercultural. Tal revelação se vincula a outros textos dos documentos do Programa, em que se pode observar que a qualidade da educação só seria possível se passasse a considerar o “[...] valor das diferenças, segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens geográficas” (BRASIL, 2009, p. 10). Contudo, não foram exaltadas essas diferenças na sua inter-relação com os conteúdos escolares. Poder-se-ia perguntar se esta proposta de Educação Integral, assentada no atendimento à diversidade social, não estaria induzindo uma diferenciação na oferta de conhecimentos culturais e científicos para os “diferentes”. Ou seja, estaria conferindo importância primordial para o sucesso escolar aos comportamentos, atitudes e valores e não ao ensino escolar dos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade.

Vale ressaltar, a esse propósito, que a diversidade cultural/identidades culturais tiveram emergência acentuada nas discussões sobre educação, coincidentemente, quando se instalou, no Brasil, o processo de globalização econômica, que teve, como arautos das reformas educacionais e da difusão de políticas generalizantes, os Organismos Multilaterais, por meio de acordos firmados em eventos internacionais, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Esse encontro deu origem ao documento “Declaração Mundial sobre Educação Para Todos”, do

qual o Brasil foi signatário, que implicou na elaboração de diversos outros documentos que regem a educação pública brasileira ainda na atualidade.

A visão assistencial aparece, também, na noção de aprendizagem veiculada nos documentos. Esta é vista não como decorrência de um ensino bem elaborado, planejado, sistematizado, intencional, mas de relações de respeito mútuo que se desenvolverão no ambiente de aula e que garantirão que os alunos gostem da escola e caminhem com seus pares sem qualquer atitude discriminatória ou preconceituosa, favorecendo a motivação dos mesmos para seguir em frente. Essa afirmação é constatada nos documentos de referência do PME, quando definem o que significa “aprender”:

Aprender significa estar com os outros, implica acolhida, implica presença física e simbólica, implica ser chamado pelo nome, implica sentir-se parte do grupo, implica processos de colaboração, implica ser olhado. Aquele que é desprezado pelo olhar da professora também o será, de alguma forma, pelos colegas. A partir daí produz-se uma intrincada rede de preconceitos que se dissemina nos conselhos de classe, nas reuniões de professores, nas conversas do recreio, nos encontros com os pais. Pouco a pouco, determinados alunos, que são numerosos no conjunto das escolas, vão ficando de fora, vão sendo rotulados com marcas invisíveis, vão sendo considerados inaptos, incapazes, inoportunos... Se usássemos a metáfora de um trem para pensar a escola, esses seriam aqueles que viajam sentados nos últimos vagões, que, aos poucos, vão descarrilhando (BRASIL, 2009, p. 33).

Em nosso estudo, não houve a pretensão de retirar a importância da consideração das diferenças culturais/identidades culturais no processo de ensino-aprendizagem, pois, de fato, estas se mostram relevantes e influenciam diretamente os motivos de “alunos e professores”, além do fato de estarem presentes em todas as circunstâncias da vida social mais ampla. Hedegaard e Chaiklin (2005), em seus estudos, demonstram a necessidade de vincular os conhecimentos cotidianos ao ensino dos conteúdos escolares, como forma de tornar o aluno motivado e o ensino significativo. Assim também o fez Vigotski (2009; 2010), predecessor e referência de alguns dos autores citados acima, nas pesquisas que realizou sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Baseada nos estudos de Wood (1999), Charlot (2013), Ortiz (2000; 2015), Ianni (1999), Young (2007; 2011), Libâneo (2013c; 2014a), Sacristán (2001), a presente investigação defende o ponto de vista de que existe um conhecimento universal e sistematizado que deve ser ministrado na escola primordialmente, sem o qual seria praticamente impossível diminuir as desigualdades escolares, prevenir as situações de exclusão social ou garantir uma maior autonomia, um olhar mais crítico da realidade, um maior desenvolvimento das capacidades cognitiva, operativa, afetiva e moral, etc.

Não se trata de ministrar um ensino “pobre” aos vulneráveis socialmente, numa escola diferente, de desvalorizar os contextos de vida cotidiana dos alunos ou de perder de vista a percepção da diversidade cultural/identidades culturais, estas que, por sua vez, perpassam as relações sociais na organização escolar e não devem estar à parte, mas integradas na lógica dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade (conteúdos escolares), aqueles de cunho científico e cultural. Afinal de contas, na escola e, principalmente, fora dela, essas questões emergem nas relações sociais, não isoladas, mas integradas, articuladas a ferramentas mentais que são necessárias e utilizadas para se viver de uma forma mais autônoma e crítica. Como nas palavras de Sacristán (2001), é necessário uma “[...] educação obrigatória: uma escolaridade igual para sujeitos diferentes em uma escola comum”.

Aportando-nos nos estudos de Vigotski (2009; 2010), Libâneo (2012a; 2012b; 2013b; 2014a; 2014b), Libâneo e Freitas (2006), Young (2007; 2011) e outros, a ênfase na inclusão escolar e nas práticas de integração social não pode substituir a principal função das escolas, que é a promoção e o desenvolvimento intelectual do aluno por meio da aprendizagem dos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, a compreensão dos processos psíquicos implicados na aprendizagem.

Outra postulação do PME é a introdução das Redes Sócio-Educativas, conceito este que presume o reconhecimento do ambiente social como espaço de aprendizagem. O entorno da escola também é chamado a se envolver na educação dos alunos. Há de se efetivar uma relação dialógica entre a escola e a comunidade a sua volta, em que a escola mobilizará recursos externos, sejam eles provenientes de órgãos públicos, privados ou de organizações não governamentais. Alguns exemplos são a “praça, uma rua, um parque, uma biblioteca, um clube, um teatro, um cinema, uma associação de bairro, um pátio, entre múltiplas experiências e possibilidades de convivências nos territórios” (BRASIL, 2009b, p. 45). À atenção dada à realidade externa da escola, autores como Moll (2008) e Gadotti (2009) têm denominado de “Cidade educadora”, pressupondo a necessidade de imersão nesses ambientes de modo a tornar o conhecimento significativo.

O movimento das Cidades Educadoras, iniciado na década de 90 em Barcelona, despertou a consciência de que as pessoas que moram em uma cidade são educadas pelo modo como suas ruas, vielas e praças são estruturadas e usadas, pelos serviços públicos que possui e como esses serviços são oferecidos, pelas diferentes formas como os seus moradores habitam, trabalham, se transportam e se comunicam (BRASIL, 2011, p. 9).

Frente ao que se apresenta, diversos autores têm constatado uma desresponsabilização do Estado em relação às suas obrigações, transferindo-as para as escolas e, em muitos casos,

para a própria comunidade que as integra. Tal manobra se torna perigosa, pois, ao constatar o fracasso escolar, os executores serão responsabilizados pelo resultado ou, ainda, penalizados, independentemente das condições ofertadas, uma vez que estas condições deveriam ser supridas na forma de parcerias externas, buscadas pelas escolas, em detrimento de um suprimento de recursos amparados pelo Estado. Essa extensão de responsabilidades tem previsão legal no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (Decreto Nº 6.094, de 24 de Abril de 2007), documento criado por um movimento da sociedade civil brasileira denominado “Movimento Todos Pela Educação”, sustentado por grupos econômicos privados e que contribuiu na elaboração do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), resultado de discussões realizadas na I Conferência Nacional de Educação (CONAE)<sup>6</sup>. Este documento é o carro-chefe do PDE e orienta, em grande medida, o PME.

O Programa Mais Educação se destina a populações de baixa renda. Foi formulado no sentido de explicitar ações socioeducativas no contraturno das escolas que aderem a ele, de forma articulada ao currículo formal, fomentando uma experiência indutora da Escola Integral de tempo integral, tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino. Para isso, estabeleceu determinadas orientações curriculares e pedagógicas, tais como: estabelecimento de metas de desempenho escolar aferidas por avaliação externa, integração curricular e pedagógica, ações de proteção social e prevenção contra situações de violência, educação intercultural e redes socioeducativas.

Como objetivo geral, a presente pesquisa pretende investigar, em escolas públicas do Estado de Goiás que aderiram ao Programa Mais Educação no período de 2008 a 2014, se o Programa, concebido como proposta indutora de organização curricular na perspectiva da Educação Integral, realizou, de fato, a articulação entre as ações socioeducativas (Currículo Extracurricular) e as disciplinas do currículo formal do Ensino Fundamental, tal como previsto, tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino para as populações socialmente vulneráveis.

Como desdobramento do objetivo geral, em face da especificidade da pesquisa, levou-se em consideração os seguintes objetivos específicos:

---

<sup>6</sup> O movimento Todos pela Educação reúne, como mantenedores, institutos e fundações privadas empresariais que se preocupam com a escolaridade da população e a melhoria da qualidade da mão de obra, insatisfatória para as necessidades do mercado. São seus mantenedores: Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Camargo Correa, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Santander, Suzano, Fundação Lemann, Instituto Península, DPachoal. Entre seus parceiros figuram Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Fundação Victor Civita, McKinsey & Company, Instituto Natura, Saraiva, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (BRASIL/PNE, 2014c, p. 18).

- a) Investigar as proposições e argumentos que fundamentam a proposta de qualidade do ensino presentes na concepção de Educação Integral do Programa Mais Educação, evidenciando os aspectos político, epistemológico e pedagógico dos mesmos;
- b) Verificar, por meio de entrevistas, a percepção de gestores, professores, monitores socioculturais, alunos e pais a respeito das orientações curriculares e pedagógicas do PME, sobre a articulação entre atividades socioculturais do PME e o currículo formal na perspectiva da Educação Integral;
- c) Pesquisar as determinações e contradições presentes nas políticas educacionais oficiais e oficiosas, provenientes de organismos multilaterais, em relação à Educação Integral, mais especificamente na relação entre orientações curriculares e pedagógicas do PME, Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás - Versão Experimental (2012), Projeto Político Pedagógico da escola e as práticas pedagógicas efetivadas na direção da qualidade de ensino.
- d) Analisar a efetividade do Programa Mais Educação em relação ao cumprimento de princípios balizadores da Educação Integral e à anunciada melhoria da qualidade de ensino para populações socialmente vulneráveis.

## **A pesquisa**

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa de abordagem qualitativa, na forma de estudo de caso. O estudo refere-se à implantação do PME num contexto específico e particular que é o Ensino Fundamental de escolas públicas, sobretudo aquelas que pactuaram adesão ao PME, entre 2008 e 2014, no Estado de Goiás. Chizzotti (2014, p. 138) faz a observação de que pesquisas que tenham como foco “[...] um caso pode revelar realidades universais porque, guardadas as peculiaridades, nenhum caso é um fato isolado, independente das relações sociais onde ocorre”, fator esse que demonstra a relevância desta pesquisa para o cenário nacional, mesmo abordando o caso específico do Programa Mais Educação no Estado de Goiás e dentro do período estipulado.

Tendo por base os parâmetros da pesquisa qualitativa, as análises visaram superar a simples quantificação dos dados obtidos à medida que foi dada a necessária atenção ao

processo de implantação e desenvolvimento do PME nas escolas, à elucidação dos determinantes desse processo e à visão dos profissionais da educação e demais envolvidos nessa dinâmica. Os aspectos considerados típicos da abordagem qualitativa utilizados neste estudo foram apoiados em trabalhos de Ludke e André (2015), Borba (2011), Godoy (1995) e Chizotti (2003; 2014). Chizotti sintetiza os aspectos de tal abordagem da seguinte forma:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio [aprendizado, experiência], o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes [evidente] ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZOTTI, 2003, p. 222).

O processo de coleta, tratamento e análise dos dados teve, como referência, orientações e procedimentos do método dialético histórico materialista, conforme Borba (2011), Borba, Portugal e Silva (2008), Almeida e Borba (2013), Wachowicz (2001), e de teorias de educação e ensino apoiadas nessa orientação metodológica. Nesta perspectiva, entre os aspectos centrais do processo investigativo estão a teoria, o método e os instrumentos de pesquisa. Em relação ao conhecimento teórico, ele é entendido como constituinte da prática científica que orienta o trabalho de pesquisa, tal como afirma Deslandes (2003 apud ALMEIDA; BORBA, 2013, p. 276):

A teoria é um instrumento norteador do trabalho investigativo, ou um conhecimento de que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de proposições, que orientam a obtenção de dados e análises dos mesmos, e de conceitos, que veiculam seu sentido.

Diante da necessidade de se utilizar referenciais conceituais para a análise dos determinantes e das contradições da organização e do desenvolvimento do ensino nas escolas a partir do Programa Mais Educação, foram utilizados autores como Freitas (2004; 2007; 2011; 2014), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), Torres (2003), Soares (2003), Coraggio (2003), Nóvoa (2009), Charlot (2013), Saviani (2007; 2011; 2014), Wood (1999) e, sobretudo, aqueles que se vinculam a Teoria Histórico-Cultural, como Vigotski (2009; 2010), Libâneo (2012a; b; 2013a; 2013b; 2014a; 2014b; e outros), Young (2007; 2011), Hedegaard e Chaiklin (2005), os quais apontam para um direcionamento do ensino condizente com a qualidade que se espera da escola pública, enquanto direito universal para o desenvolvimento humano.

Os dados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa (análise de documentos, observação e entrevistas) foram analisados no sentido de buscar uma explicação do real



concreto<sup>7</sup>, identificando as determinações e as contradições em relação à implementação e operacionalização do Programa Mais Educação, o que implica em buscar compreender a totalidade do objeto investigado, fato este que permitiu identificar contradições na formulação teórica do referido Programa, enquanto proposta de Educação Integral, nos processos de adesão, implementação, operacionalização e avaliação.

O caráter de concreto está estreitamente vinculado ao de determinação. O que conta de fato são as determinações. Atinge-se o concreto quando se compreende o real pelas determinações que o fazem ser como é. Atingida uma determinação geral, com ela se é capaz de entender as grandes linhas dos fenômenos que ela pode determinar, sejam eles já realizados ou não. Nesse sentido, a população, que é real, só se torna concreta quando traz nela mesma as suas múltiplas determinações – o que realmente ocorre, mas que a representação imediata é incapaz de captar, porque estas determinações diversas não aparecem, a não ser naquilo que determinam, na forma determinada. Assim, o concreto é síntese de muitas determinações e, como tal, é uma totalidade: unidade determinante/ determinado [...] A perspectiva seguida por Marx é a de que o concreto aparece no pensamento como resultado, embora seja o verdadeiro ponto de partida. O pensamento parte do concreto (real), ainda que só se torne verdadeiramente científico quando retoma o concreto, pensando-o a partir do abstrato (CARDOSO, 1984, p. 6, apud, WACHOWICZ, 2001, p. 7).

Diante o exposto, a pesquisa consistiu em buscar, em duas escolas públicas que aderiram e desenvolveram o Programa Mais Educação entre os anos 2008 e 2014, elementos para avaliar ações indutoras de Educação Integral, especialmente as relacionadas com a articulação entre atividades próprias do PME (ações socioeducativas) e as disciplinas do currículo formal do Ensino Fundamental, tendo como referência os objetivos e formas de funcionamento propostas nos documentos orientadores do Programa. Para tanto, além do estudo de documentos, foram realizadas observações assistemáticas e entrevistas com sujeitos.

Entre os documentos analisados, destacamos, aqui, aqueles que tratavam da conceituação, operacionalização e implementação do Programa Mais Educação, denominados de “Cadernos da trilogia do Programa Mais Educação” (2009b, 2009c, 2009d), a Orientação Curricular do Estado de Goiás para o Ensino Fundamental (2012) e o Projeto Político Pedagógico das escolas (2014) que integraram a pesquisa.

As observações foram realizadas entre setembro e novembro de 2016, voltadas para os seguintes aspectos das escolas: a) infraestrutura, equipamentos; e b) realidade socioeconômica. Tais observações tinham o objetivo de constatar se as escolas tinham condições de desenvolver uma proposta como a do PME e, ainda, se tinham condições de ofertar o ensino fundamental formal com qualidade, o que já era responsabilidade tradicional

---

<sup>7</sup> A *concretude*, aqui, não é da ordem do *real* e sim da ordem do teórico: é o trabalho teórico que constrói a *concretude do real*, que substitui a abstração vazia por múltiplas determinações construídas pelo trabalho teórico (BORBA; PORTUGAL; SILVA, 2008, p. 17).

das escolas antes de elas aderirem ao Programa. Observou-se, ainda, o que de fato mudou com a adesão, em 2008, e com a continuidade do programa, nos anos posteriores, até 2014, quando o Programa foi encerrado pelo Governo Federal.

As entrevistas foram realizadas com 30 sujeitos, sendo nove professores do currículo formal, cinco monitores socioculturais, seis gestores escolar, cinco alunos e cinco pais de alunos. Uma vez que se tratava de uma proposta que previa a constituição, não de dois currículos, mas de um currículo integral, por meio da construção do PPP da escola, buscou-se a colaboração de sujeitos provenientes de vários segmentos que compõem a organização escolar, do âmbito da gestão (Diretor, Coordenador Pedagógico e Coordenador do Programa Mais Educação), docência (Professores de Português, Matemática, Ciências, Educação Física e Artes), acadêmico (Alunos que participaram do PME e que se encontrassem disponíveis na escola), comunitário (Monitores Socioculturais) e familiar (Pais de Alunos). No que concerne aos professores atuantes do currículo formal, optou-se por aqueles que ministravam as disciplinas em áreas afins às atividades socioculturais que eram desenvolvidas no PME, durante o contraturno. Quanto aos demais sujeitos, optou-se por aqueles que trabalharam e frequentaram o Programa no ano de 2014, para uma melhor percepção dos benefícios do Programa que repercutiram na qualidade do ensino.

Os roteiros de entrevistas (Apêndices) foram previamente construídos, tendo em vista os objetivos da pesquisa e o referencial teórico já elencado. Contudo, optou-se pela realização de perguntas abertas, dando maior liberdade aos entrevistados, de modo que eles pudessem se sentir à vontade e a realidade pudesse ser apreendida a partir do ponto de vista deles, buscando captar a dinâmica da execução do Programa frente às determinações reproduzidas pelos documentos do PME, pela SEDUCE e pela própria escola.

As entrevistas foram realizadas entre novembro e dezembro de 2016, no próprio espaço escolar, devido à facilidade em contar com a colaboração daqueles sujeitos que estiveram envolvidos no processo e o pouco prazo que cada um tinha para contribuir para a pesquisa, visto que todos tinham compromissos profissionais ou educacionais (no caso dos alunos). Para gravar as entrevistas, foi utilizado gravador, com a permissão dos envolvidos. Realizadas todas as entrevistas mediante agendamento prévio, as mesmas foram transcritas em documento tipo “Word editável” e categorizadas para posterior análise.

Os documentos, entrevistas e informações captados durante a observação nas escolas foram analisados sob a orientação metodológica de “categorias de análise”. Deste modo, aportamo-nos nos estudos de Washowicz (2001), Gamboa (1998) e Ludke e André (2015). As categorias iniciais, que ajudaram na composição dos itens de observação da escola e no

roteiro das entrevistas, foram reorganizadas em três, à medida que os dados iam sendo tratados e sistematizados. Elas permitiram organizar a análise do objeto em questão, à luz de autores que fizeram parte do referencial teórico desta pesquisa, do método e da capacidade “criativa”<sup>8</sup> do pesquisador. A primeira categoria refere-se às discussões sobre a “concepção curricular e pedagógica do Programa Mais Educação para indução à Educação Integral e desenvolvimento qualitativo do Ensino Fundamental”. A segunda categoria trata das “repercussões da integração curricular entre a proposta indutora Programa Mais Educação e as Orientações Curriculares do Estado de Goiás no desenvolvimento qualitativo do Ensino Fundamental das escolas”, tendo em vista um olhar sobre o aspecto operacional do Programa. Por fim, a terceira categoria aborda o “Programa Mais Educação e o Projeto Político Pedagógico da escola para a reorganização (indução) curricular na perspectiva da Educação Integral”, identificando se, de fato, o currículo se desenvolveu na perspectiva da Educação Integral, conforme os documentos orientadores do Programa elaborados pelo MEC.

As informações relativas à metodologia desta pesquisa descritas até o momento representam uma síntese de como se constituiu o percurso investigativo da mesma. O detalhamento dos critérios metodológicos adotados, dos instrumentos de coleta de dados, categorias de análise e tratamento e análise dos dados serão detalhados no Capítulo 3.

### **Organização dos capítulos**

A presente dissertação está dividida em três capítulos. No Capítulo 1, são apresentados, inicialmente, os objetivos e formas de operacionalização do Programa Mais Educação e a configuração dele no contexto das políticas educacionais e diretrizes curriculares do Ministério da Educação, no período de 2007 a 2014. O Programa é ressaltado como uma proposta de Educação Integral, conforme evidenciado nos documentos oficiais. O segundo tópico aborda a trajetória das propostas da Educação Integral no Brasil, incluindo as principais concepções e princípios curriculares e pedagógicos de cada uma delas. Dentro da mesma lógica, são apresentadas as principais tentativas de expansão do tempo escolar pelo

---

<sup>8</sup> [...] A relação de precariedade entre teoria e objeto não ocorre de maneira imediata, linear, mas em um processo contínuo, partindo da relação entre elementos empíricos e pensamento, gerando, por consequência, dúvidas acerca do conhecimento anteriormente construído, contribuindo para novas reflexões e elaboração de teorias e implicando a participação crítica do pesquisador com movimentos de reflexão e dúvidas que, no processo de pesquisa, vão considerar determinada abordagem teórico-metodológica e um ou mais procedimentos de investigativos (ALMEIDA; BORBA, 2013, p. 284).

Governo Federal e por governos Estaduais. O capítulo é encerrado com a retomada da análise do Programa Mais Educação em seu propósito de formular princípios e ações indutoras da Educação Integral em escolas de tempo integral.

O Capítulo 2 analisa, numa perspectiva histórica e lógica, o dissenso existente no debate acadêmico e político sobre o conceito de qualidade de ensino e suas implicações no entendimento do conceito de Educação Integral. Aborda o conceito de “qualidade” no ideário Neoliberal e da Terceira Via e na visão do campo Crítico e Pós-Crítico<sup>9</sup> das teorias da educação, além das implicações dessa discussão para a percepção do conceito de Educação Integral. A seguir, traz a visão de educação da Teoria Histórico-Cultural e seus aportes para a discussão de temas como a relação entre conceitos científicos e cotidianos, as práticas socioculturais, a diversidade sociocultural e as implicações dessa discussão no currículo e no processo de ensino-aprendizagem. Por fim, argumenta-se que a visão neoliberal de educação subverte o conceito clássico de Educação Integral e faz com que a escola de tempo integral proposta nos documentos do Programa Mais Educação não se configure como Educação Integral.

O Capítulo 3 apresenta, inicialmente, o delineamento dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa e, em seguida, se detém na análise de documentos e dos dados coletados por meio de entrevistas nos Colégios Estaduais A e B. Aqui, são apresentadas as relações entre documentos orientadores do Programa Mais Educação e os depoimentos dos entrevistados com relação ao desenvolvimento prático do programa no ano de 2014. Por fim, aponta algumas conclusões, tendo em vista uma análise geral da pesquisa.

---

<sup>9</sup> O conceito pós-crítico apresentado aqui vai ao encontro dos escritos formulados por Paraíso (2004, p. 284), quando do seguinte apontamento: “As correntes teóricas que conhecemos sob os rótulos de pós-estruturalismo e de pós-modernismo influenciaram profundamente, como sabemos, as teorizações e as pesquisas em diversos campos das ciências sociais e humanas nos últimos anos; uma influência que tem sido igualmente considerável na pesquisa em educação no Brasil. Os efeitos combinados dessas correntes, sintetizados talvez na chamada “virada lingüística”, expressam-se naquilo que se convencionou chamar de “teorias pós-críticas em educação”. Em seu conjunto, essas teorias utilizam uma série de ferramentas conceituais, de operações analíticas e de processos investigativos que as destacam tanto das teorias tradicionais como das teorias críticas que as precederam. [...] Usando uma linguagem que recebe influências da chamada “filosofia da diferença”, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria queer, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc., as teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. Suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença”.

## **CAPÍTULO 1**

### **O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A TRAJETÓRIA DAS PROPOSTAS E EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL**

Este capítulo busca compreender a operacionalização do Programa Mais Educação, conforme está divulgado em suas orientações oficiais. Para tanto, aborda o percurso histórico das principais propostas de escolas de Educação Integral no Brasil, apresentando brevemente a operacionalização de cada uma delas, a proposta curricular e pedagógica atinente e, uma melhor compreensão do quadro que estava posto por meio do Programa Mais Educação (2007-2014) neste sentido.

#### **1.1 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A INDUÇÃO À EDUCAÇÃO INTEGRAL**

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de Abril de 2007, pelo Decreto Presidencial nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010, e é parte integrante das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação. Trata-se de “[...] uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, 2009a, p. 7), que propõe a oferta de atividades socioeducativas no contraturno escolar, para crianças, adolescentes e jovens, de modo que ocorra a ampliação do tempo, do espaço e das oportunidades educativas.

Diferentemente das propostas mais conhecidas de escola de Tempo Integral – Anísio Teixeira (1950) e Darcy Ribeiro (1985) –, que previam a construção de grandes prédios equipados, favoráveis ao desenvolvimento de um projeto que se ancorava na infraestrutura e na capacitação pedagógica de profissionais da educação, o PME se insere na realidade escolar do ensino fundamental de tempo parcial, já em andamento, não alterando a infraestrutura ou a formação dos professores efetivos. Além disso, o PME aponta a possibilidade de implantação da Educação Integral em tempo integral numa perspectiva intersetorial e de ações compartilhadas, motivando, mediante a adesão ao que ele propõe, a “reorganização” do currículo desenvolvido no tempo parcial, de forma que ele atenda a uma perspectiva de Educação Integral em Tempo Integral.

Moll (2012, p. 138) comenta a função da criação do PME em face, por um lado, da predominância da escola de turno, realidade da maioria das escolas públicas do país, e, por outro lado, da existência de vários dispositivos legais que apontam para a emergência da Educação Integral de tempo integral:

Nenhuma escola construída como “escola de turno”, com espaços delimitados de números de estudantes para manhã, para a tarde e, às vezes para os três turnos diários, “transforma-se”, de um dia para o outro, em escola de jornada ampliada, em escola que inclui várias refeições diárias, em escola que acompanha qualifica e diversifica a experiência formativa de seus estudantes. O Programa Mais Educação colabora no processo de construção de uma agenda escolar cotidiana para efetiva consolidação da educação integral em tempo integral.

O documento “O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas” (2007c, p. 43) caracteriza o PME da seguinte maneira:

[...] a expressão “mais educação” traduz um conceito, ou melhor, traduz uma das dimensões do enlace entre a visão sistêmica de educação e desenvolvimento que organiza, em torno da escola pública, ações na área da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social, mediante ampliação da jornada escolar (Programa Mais Educação) [...].

Tal Programa foi operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD<sup>10</sup>), em parceria com a Secretaria da Educação Básica (SEB), quando a professora Jaqueline Moll, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), estava à frente da Diretoria de currículos e educação integral da Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação, cargo que ela ocupou entre 2007, ano da instituição do Programa, e 2013. A própria coleção Trilogia de cadernos da Série Mais Educação (2009b, 2009c, 2009d), que trata da conceituação, operacionalização e implementação do PME, foi organizada por Jaqueline Moll, em parceria com outros pesquisadores, trazendo contribuições que se ligam diretamente à concepção de Educação Integral.

A forma como o Programa está estruturado prevê a realização de ações “intersetoriais” entre Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da Cultura, Ministério do Esporte, Ministério do Meio Ambiente, Ministério da

---

<sup>10</sup> A SECAD, que mais tarde veio a se definir como SECADI, devido à atenção que passaria a dar para a “inclusão”, foi instituída em fevereiro de 2004. A colaboração dela no âmbito do Ministério da Educação (MEC) se dá articulada aos Governos Estaduais e Municipais, ONGs, movimentos sociais, organismos internacionais, visando a consolidação de valores democráticos nos sistemas de ensino, sobretudo, nos níveis e modalidades de alfabetização, educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. “A Secad surge com o desafio de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e valorização dos múltiplos contornos de nossa diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional” (HENRIQUE, CAVALEIRO, 2005, p. 215).

Ciência e da Tecnologia, Secretaria Nacional de Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República.

Para a sociedade em que nos toca viver, uma política de educação fechada em si mesma perdeu seu sentido transformador. A educação tem presença e investimento em outras políticas setoriais (cultura, esporte, assistência social, meio ambiente...). Ela ganha efetividade quando integrada a um projeto totalizador da política social. Estamos vivendo um tempo histórico em que os valores sociopolíticos presentes na sociedade pressionam pela introdução de novos arranjos e desenhos intersetoriais na condução da política pública [...] (MOLL, 2011, p. 31).

Sobre o caráter intersetorial, o Artigo 1º da Portaria Interministerial (BRASIL, 2007d, p. 1) enfatiza que a contribuição do PME se dará “por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos”.

Destinado a modificar a realidade de escolas públicas de ensino fundamental, prioritariamente naquelas de baixo IDEB e localizadas em regiões socialmente vulneráveis, o PME tem a finalidade combater os elevados índices de evasão, reprovação, distorção idade/série e desigualdades sociais e educacionais. Ademais, visa promover a proteção social, valorização da diversidade cultural brasileira, desenvolvimento de ações pedagógicas que permitam melhorar as condições de rendimento e aproveitamento escolar, prevenção e combate ao trabalho infantil, à exploração sexual e a outras formas de violência (BRASIL, 2007d, p. 2; BRASIL, 2009a, p. 7). Conforme Moll (2011, p. 34) aponta, “ao priorizar a formação de crianças, adolescentes e jovens mais vulnerabilizados, a Educação Integral busca promover equidade e inclusão social por meio da educação”, além de contribuir, conforme os documentos do PME, para a melhoria da qualidade educacional.

As atividades desenvolvidas no PME estão divididas em dez macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; e Educação Econômica. Tais macrocampos se configuram numa espécie de definição mais ampla do conjunto de atividades socioeducativas que devem ser escolhidas pela escola, conforme a realidade e as condições da mesma. Todos eles estão vinculados aos Ministérios elencados anteriormente, de modo a favorecer a política intersetorial prevista nos documentos do Programa.

O documento “Programa Mais Educação Passo a Passo” (BRASIL, 2009a, p. 13) informa que “cada escola, contextualizada com seu projeto político-pedagógico específico e

em diálogo com sua comunidade, será a referência para se definir quantos e quais alunos participarão das atividades, sendo desejável que o conjunto da escola participe nas escolhas”. Desta forma, assim como a adesão da escola ao Programa é voluntária, a participação das famílias e do próprio aluno nas atividades socioculturais desenvolvidas no contraturno também o é.

Os recursos humanos necessários à realização do Programa podem ser aqueles que já são profissionais da educação, educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores, estudantes universitários com formação específica nos macrocampos), não tendo, necessariamente, que comprovar, com certificação, a experiência diante da atividade que irá ministrar pedagogicamente. Vale ressaltar que o regime de trabalho se dá na condição de voluntariado, conforme o disposto na Lei nº 9.608/1998, que trata das disposições sobre esta modalidade, excetuando-se desta regra o “professor comunitário”, que já é parte do efetivo de profissionais da educação atuantes na unidade de ensino.

Quanto às especificidades, atribuições e dificuldades do “professor comunitário”, Moll (2011, p. 39) esclarece:

Misto de coordenador pedagógico, diretor e articulador das relações com a comunidade, com atribuições que vão desde o planejamento das atividades, à gestão de tempos, espaços, profissionais e grupos de alunos, este profissional [...] vem sendo selecionado com base em sua proximidade com a comunidade e vínculo com a rede pública. Sua carga horária quase sempre atinge 40 horas semanais, frequentemente divididas em dois blocos: 20 horas dedicadas à sala de aula e 20 horas à gestão das atividades, o que na maioria dos relatos tem dificultado a integração almejada das atividades de educação integral.

A ausência de espaços físicos não é um empecilho a ser considerado para a realização do PME, uma vez que os espaços, tempos e oportunidades serão ofertados mediante o apoio e a realização de parcerias com a comunidade local, associações, famílias, setor público, ONGs e setor privado. Quanto à tendência desta responsabilização mútua, Moll (2011, p. 33) aponta:

Conceitos como os de parceria público-privada e de composição de redes, cada vez mais vêm influenciando a arquitetura de gestão que se observa na implementação da educação integral pelo poder público. Generaliza-se a ideia de que a ação educativa pode ser concretizada a partir de redes que associam escolas, organizações não governamentais, serviços públicos de cultura, esporte e empresas.

Uma vez que o uso do espaço restrito ao ambiente escolar é visto como ineficiente, o PME induz as escolas a buscarem parcerias intersetoriais para a utilização de espaços fora dela, pressupondo que a cidade compõe uma parte significativa de conhecimentos que precisam ser apropriados pelos alunos, conferindo à mesma a denominação de “Cidade



Educadora<sup>11</sup>”. Nesta concepção, conhecimentos científicos e cotidianos deverão ser valorizados, tanto aqueles de caráter formal, ministrados na escola por profissionais da educação, como aqueles disponíveis fora da escola, ministrados por agentes socioculturais. Para tanto, o Currículo e o Projeto Político Pedagógico da escola deverão considerar os conhecimentos científicos desenvolvidos pelas disciplinas formais e a vivência dos alunos em igual importância, de forma a modificar o próprio ambiente escolar e a produção do conhecimento (BRASIL, 2009a, p. 20). Não se trata de dois currículos numa mesma escola, mas da efetivação de um só, mediante construção do PPP, envolvendo todos aqueles que estarão atuando diretamente na consolidação da proposta indutora que almeja a emergência de um currículo integral. Contudo, o PME prevê a necessidade de superar o desafio da divisão entre turno e contraturno ou, ainda, da oferta de disciplinas de forma desarticulada em relação à proposta. Compreendendo a importância dos conhecimentos científicos e cotidianos, Moll (2011, p. 53) sinaliza:

[...] a aprendizagem será tanto mais significativa quanto mais relações a criança conseguir estabelecer com seu cotidiano e com suas experiências. Além de ter uma participação ativa no seu processo de aprendizagem, não se pode esquecer que essa criança ou jovem tem uma origem, faz parte de uma família, mora num território, pertence a uma etnia ou a um grupo social e tem uma cultura própria. Assim, é importante que diminua a distância entre os chamados conhecimentos universais e os saberes locais, do território onde se localiza a escola e vivem as crianças: a vivência é um atributo do lugar; é nele que se estabelecem as relações sociais com as instituições e com o trabalho e que se desenvolvem a subjetividade e a cultura.

A diversidade cultural se configura como um norte para o PME, aspecto que fica claro nos documentos oficiais, de tal maneira que a relação entre ações de políticas públicas educacionais e sociais, numa dinâmica intersetorial, contribua para a valorização da diversidade cultural brasileira (BRASIL, 2009a, p. 7). “A educação de massas traz para dentro da escola e dos outros espaços de aprendizagem as diferenças e os conflitos de etnia, gênero, religião, classe social...” (MOLL, 2011, p. 56). Ainda conforme a autora:

A educação é um processo social que diz respeito a todos e não apenas à escola. Implica a produção de pontes entre os diferentes tempos e espaços de produção do conhecimento; entre o passado e o presente; entre o local e o global; entre o legado

---

<sup>11</sup> O conceito de Cidade Educadora teve origem em Barcelona, em 1990, a partir da “Carta Inicial das Cidades Educadoras”, estabelecendo princípios, valores e práticas pertinentes à atuação das instâncias governamentais, em especial à gestão municipal, no âmbito da organização e qualidade de vida das cidades e territórios onde os seres humanos se formam, trabalham e agem politicamente. Esse documento foi atualizado em 1994 e novamente em 2004, para enfrentar três grandes desafios do século XXI: investir na educação de cada pessoa para que ela desenvolva seu potencial humano; promover as condições de igualdade e construir uma verdadeira sociedade do conhecimento, sem nenhum tipo de exclusão. Em síntese, o conceito de cidade educadora visa a integração da oferta de atividades locais e culturais para potencializar sua capacidade educativa formal e informal. Seu lema é “Aprender na cidade e com a cidade” (MOLL, 2011, p. 36).

da humanidade e os saberes da comunidade em que se vive. Neste movimento está contida a ampliação de repertórios e a formação de sujeitos ancorada na valorização da diversidade cultural. Ao dar voz a múltiplos grupos sociais, diferentes etnias e distintas representações, ao dar espaço a variados modos de saber e fazer, a educação estará exercendo o que se espera dela para o século XXI (MOLL, 2011, p. 26).

É sabido que a adesão à proposta do PME por cada escola não é obrigatória. Entretanto, o número de instituições educativas que foram parte na execução da concepção de Educação Integral nos moldes do PME (58.652 escolas) surpreende quando observado o ano de 2014, momento este em que se encontrava com forte reconhecimento nas políticas do governo Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016). Ainda em 2016, a falta de investimentos inviabilizou a renovação do Programa, de modo que essa política de indução à Educação Integral foi totalmente encerrada, dando lugar, no atual governo do Presidente Michel Temer (2016), a outra proposta similar, denominada de “Programa Novo Mais Educação” (2017), o que de fato só confirma a noção de que o Programa Mais Educação não se consolidou enquanto política de Estado.

## **1.2 TRAJETÓRIA DAS PROPOSTAS E EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

A concepção de um corpo indivisível, da formação do homem integral, das dimensões do ser humano ou ainda de uma Educação Integral e de Tempo Integral não é algo inédito no século XXI, mas remonta ao período da “Paidéia grega” (COELHO, 2009, p. 85) até os dias atuais, com discussões que se deram, inicialmente, a partir da compreensão da unidade corpo e espírito, corpo e mente, trabalho manual e trabalho intelectual, educação prática e educação teórica.

Aristóteles já falava em educação integral. Marx preferia chamá-la de educação “omnilateral” ou “politécnica”. O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932, já defendia a educação integral como “direito biológico” de cada indivíduo e como dever do Estado, que deveria garanti-lo (GADOTTI, 2013, p. 3).

Conforme Libâneo aponta, a ideia mais básica de Educação Integral está ligada ao direito de cada ser humano de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as suas dimensões físicas, intelectuais, afetivas, estéticas, independentemente das circunstâncias de seu nascimento, do grupo social e da cultura a que pertence. Ela aparece já na Antiguidade Clássica, no mundo grego e romano, ressurgiu na filosofia escolástica, depois no movimento

renascentista, nos movimentos da reforma e contrarreforma, no movimento iluminista do século XVIII, até chegar a uma visão moderna de educação integral (LIBANEO, 2014b, p. 259).

Neste tópico, serão abordados as concepções e os princípios curriculares e pedagógicos de propostas de Educação Integral. Diante da amplitude que envolve uma análise pressupondo essas experiências em sua totalidade, cabe aqui destacar tão somente as concepções de Educação Integral e de tempo integral que se estabeleceram a partir dos anos 1920 na realidade brasileira, quando do surgimento dos movimentos político ideológico denominados como anarquista (a partir de 1920), integralista (a partir da década de 1930) e escolanovista de cunho liberal (também a partir de 1930).

### **1.2.1 A visão do movimento Anarquista**

O movimento anarquista, no século XIX, representado por autores como Proudhon, Bakunin e Robin, traz importante contribuição à concepção de Educação Integral denominada “libertária”. Na concepção libertária de educação, prevalece a crítica ao ensino no sistema capitalista e a defesa pela emancipação crítica da classe trabalhadora, por meio do rompimento da dualidade entre conhecimentos intelectuais, voltados à burguesia, e conhecimentos manuais, voltados à classe trabalhadora. “Os anarquistas desconfiavam da educação oferecida aos filhos dos trabalhadores, tanto por parte do Estado, como da Igreja” (MORAES, 2009, p. 22).

[...] essa educação provém de um cunho altamente político emancipador, ou seja, todas as propostas [...] objetivam a formação completa do homem, para que ele o seja na plenitude filosófico social da expressão. É assim que essa educação se faz, concomitantemente sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente, política (COELHO, 2004, p. 6).

Cabe, aqui, destacar três autores de grande notoriedade deste movimento, apresentados por Moraes (2009). O primeiro deles é Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), com uma perspectiva libertária que visava desenvolver a consciência de classe dos operários de forma a libertá-los das condições as quais eram submetidos. Era uma concepção voltada para a integração entre instrução profissional e a literária e científica (teoria com a prática, do trabalho com o estudo) em fábricas escolas. Sua visão de Educação Integral considerava a

necessidade de a classe trabalhadora ter acesso a outros conhecimentos, como aqueles destinados à burguesia, com o intuito de desvelar as injustiças sociais às quais era submetida.

O segundo proponente dessa perspectiva, Mikhail Bakunin (1814-1876), compreendia a educação associada à revolução. Também tinha em vista a disseminação igualitária do conhecimento entre classe dominante e dominada, sem distinção entre cientistas e trabalhadores. Previa que a pobreza material era resultado do déficit intelectual nos campos das artes e das ciências. É uma visão de Educação Integral pautada na defesa de uma educação que propicie, tanto a homens quanto a mulheres, a oportunidade de se desenvolverem mediante o acesso aos conhecimentos intelectuais e manuais – próprios do trabalho. Nessa proposta de Educação Integral, ao lado do ensino científico ou teórico, estaria, necessariamente, o ensino industrial ou prático, pois é somente assim que se “formará o Homem completo: trabalhador que compreende e sabe” (BAKUNIN, 1989, apud, MORAES, 2009, p. 29).

Paul Robin (1837-1912), outro expoente dessa corrente, buscava “materializar os princípios que defendia: um ensino laico, racionalista, antidogmático, sem hierarquias e, principalmente, de caráter integral” (MORAES, 2009, p. 31). Considerava as faculdades físicas, intelectuais e morais das crianças para a efetivação de uma formação completa. Defendia a crítica em relação à oferta de um conhecimento mínimo à classe trabalhadora, sob a alegação de que este era inútil para aplicação na vida prática. A Educação Integral também se apresentava como possibilidade para a revolução social, mediante a aquisição de conhecimentos científicos, profissionais, teóricos e práticos. Segundo Moraes (2009, p. 32), o autor não via a Educação Integral como um amontoado de conhecimentos sobre tudo, mas como “[...] cultura, o desenvolvimento harmônico de todas as faculdades do ser humano, saúde, vigor, beleza, inteligência e bondade, e repousa exclusivamente sobre as realidades experimentais depreciando as concepções metafísicas” (ROBIN, 1901, p. 29, apud MORAES, 2009, p. 32). Dessa forma “a definição de instrução integral continua a levar em conta a educação física, a educação intelectual, ‘a qual vem agregar-se a educação técnica’, e a educação moral” (MORAES, 2009, p. 33).

### **1.2.2 A visão do movimento Integralista**

Em 1930, o Brasil se encontrava em crescente processo de industrialização e urbanização. O setor de serviços, em locais como Rio de Janeiro e São Paulo, carecia de

pessoas especializadas para atuarem em fábricas e outros espaços da cidade. Com a expansão demográfica desenfreada nos espaços urbanos, logo veio a demanda por educação. Em meio a essas transformações, esse período foi marcado por uma forte efervescência de discursos políticos ideológicos voltados para o desenvolvimento da educação brasileira. É possível identificar, conforme Ghiraldelli Júnior (2009, p. 35) aponta, pelo menos quatro campos de ideias a respeito da educação: o ideário Liberal, o Católico, o Comunista e o Integralista, sendo este último aquele sobre o qual nos deteremos neste tópico.

De perspectiva autoritária, o Integralismo foi um movimento político-ideológico conservador liderado, no Brasil, por Plínio Salgado. Ocorreu na primeira metade do século XX e recebeu a denominação de “Ação Integralista Brasileira – AIB”. A orientação ideológica desse movimento se dava em torno do culto a Deus, à Pátria e à Família, influenciando numa noção de homem e sociedade e, sobretudo, de educação, sugerindo uma nova ordem social e econômica no Brasil (PEGORER, 2014, p. 22). Este movimento tinha o propósito de conquistar a aceitação da sociedade intelectual da época em relação a seus ideais e influenciar a classe trabalhadora, considerada não intelectual, buscando o consentimento das massas e criando os líderes que conduziriam as mesmas.

Conforme a “Cartilha do Integralismo (1933)”, de Plínio Salgado, Miguel Reale e Leão Sobrinho, por meio de sindicatos profissionais, os integralistas buscariam, junto à família, à sociedade científica, religiosa e artística, em detrimento da existência de partidos políticos (consideravam os partidos como fracionadores da nação), atuar em quatro funções específicas: política, econômica, moral e cultural. Esta última estava ligada à responsabilidade de cuidar da cultura de seus associados, mantendo escolas, bibliotecas, cursos técnicos, campos de repouso, diversões e esportes (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 50).

Ainda conforme a cartilha:

[...] O Estado integralista se identificaria com a nação [...] e colocaria a sociedade entre “trabalhadores da inteligência, do braço e do capital”, formada “espontaneamente e naturalmente” de maneira organizada e hierarquizada. Daí o projeto de sistema escolar do ideário educacional integralista ter insistido em consagrar a divisão entre “trabalhadores da inteligência”, “trabalhadores do braço” e “trabalhadores do capital” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 50).

Em se tratando de Educação Integral, “entre as propostas principais, Plínio Salgado apresentou ao País a ideia e a necessidade da Educação Integral como bases a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina” (PEGORER, 2014, p. 22). Expressões como homem espiritual, homem cívico, homem intelectual, homem físico, dimensões que compõem um

todo orgânico formador do ser humano em suas potencialidades, também se faziam presentes nos ideais propostos por este movimento (COELHO, 2005, p. 85).

Para a Ação Integralista Brasileira (AIB), transformada em partido em 1935, a educação integral envolvia o Estado, a família e a religião, postos em sintonia pela escola, numa intensiva ação educativa. Tendo a AIB sido criada como um movimento cultural, que pretendia ser mais do que um partido político, seus planos envolviam a criação de uma nova concepção política e filosófica de mundo, para a qual a escola teria papel fundamental. Em seus documentos doutrinários, pregava que 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. O movimento tinha como lema a educação integral para o homem integral (CAVALIERE, 2010, p. 249).

A educação dos integralistas tinha caráter instrumental, pois agia em função de interesses específicos, disseminados por meio da ideologia deles, visando reproduzir politicamente o modelo de homem e sociedade entendidos como favoráveis (COELHO, 2005, p. 93). A educação, dessa forma, tinha um papel moralizador, pregando valores como o sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência. Cavaliere (2010, p. 249) enfatiza que “[...] cumprir os compromissos, obedecer aos superiores, propagar sua doutrina e morrer pelos ideais eram as bases da atitude Integralista a ser inculcada”.

O indivíduo seria moldado para servir aos interesses do Estado Integral. Ao mesmo tempo, a pretendida identificação entre os interesses do Estado, da família e da religião abria espaços para o privatismo. No contexto da grande discussão ocorrida nos anos 1930 entre católicos e defensores do ensino laico e público, os Integralistas tinham posição clara dentre os primeiros. Ainda que os Integralistas se referissem, em documentos, ao ensino unificado e gratuito para os graus primário e secundário, a defesa dos direitos da família e da religião os opunha à concepção radical de ensino público (CAVALIERE, 2010, p. 250).

Em suma, os integralistas desenvolviam a Educação Integral pautada na espiritualidade, no nacionalismo e na disciplina, fundamentados por um viés político conservador, ao contrário do que ocorreu no movimento anarquista, que tinha a igualdade e a liberdade humanas como princípios básicos norteadores (COELHO, 2004, p. 7). Apesar de ter evocado a concepção de Educação Integral, os integralistas conceberam, em documentos, uma visão fragmentada de homem social, entendendo os serviços práticos, atribuídos aos homens das massas, como atividades de menor valor e os serviços intelectuais e de capitais como tendo maior grau de importância, lógica prezada na concepção de educação que defendia.

### 1.2.3 A visão liberal: o movimento da Escola Nova

Outro importante movimento da década de 1930 tinha por base uma Educação Integral de cunho liberal, disseminada pelo movimento da Escola Nova. Buscava superar a escola tradicional por meio de uma proposta democrática de educação.

[...] as correntes liberais encampavam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação. Entre os liberais, destaca-se o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição (CAVALIERE, 2010, p. 249).

Anísio Teixeira foi um grande expoente do movimento da Escola Nova, difundindo os ideais desse movimento e chegando ao ponto de, com apoio de outros educadores da época, assinar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido em 1932, por Fernando de Azevedo. Era grande entusiasta dos estudos realizados por John Dewey, o que, de certo modo, influenciou na criação das escolas-classe e das escolas-parque em Salvador, na Bahia (1950), locais onde uma educação baseada em experiências e responsabilidades educativas ampliadas se concretizou. Desenvolveu uma modalidade de educação pública baseada na ampliação das funções da escola, aumentando o tempo das atividades escolares e incrementando atividades de trabalho, recreação, arte, música, dança, educação física, saúde, alimentação, juntamente com as atividades de leitura, aritmética e escrita, numa mesma instituição escolar.

[...] é preciso notar que, embora a ideia de uma educação escolar abrangente esteja presente em toda a obra de Anísio Teixeira, o autor não faz uso da expressão “educação integral”, talvez por não considerá-la suficientemente precisa e, provavelmente, para evitar qualquer identificação com os Integralistas, que [...] usaram abundantemente, durante os anos 1930, as expressões “homem integral”, “Estado integral” e “educação integral” (CAVALIERE, 2010, p. 250).

O surgimento da experiência de escola de tempo integral, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, pode ser explicado pelas transformações de cunho socioeconômico típicas do século XX. O forte apelo pela valorização e transformação da educação escolar decorria de consequências do processo de urbanização e industrialização e da crescente e cada vez mais visível desigualdade social. Essa situação mobilizava o meio intelectual e a classe política e Anísio Teixeira aglutinou esses dois segmentos em torno de ideias renovadoras (CAVALIERE, 2010, p. 251). Com efeito, foi na perspectiva de valorização da teoria aplicada à prática, inspirada em J. Dewey, que se desenvolveu a concepção de educação pragmática no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, com características nitidamente desenvolvimentistas,

voltadas para o progresso do Brasil frente à constituição de uma nova ordem técnico-industrial.

Ainda hoje é possível identificar propostas de Educação Integral em tempo integral baseadas na concepção anisiana sendo desenvolvidas Brasil afora ou, ainda, pesquisadores que defendem esta como sendo uma alternativa eficaz para a melhoria da qualidade do ensino neste tempo histórico.

As três correntes apresentadas aqui estão permeadas por princípios políticos, ideológicos e filosóficos distintos, por vezes democráticos, como no caso dos movimentos anarquista e liberal, ou mais conservadores, como no movimento integralista. Com efeito, os movimentos integralista e anarquista estiveram ligados a motivações de grupos organizados, enquanto a perspectiva liberal, por mais que representasse os anseios da população pobre, estava atrelada, não isoladamente, mas sobretudo, à luta do educador Anísio Teixeira por uma educação de qualidade, voltada às classes menos abastadas e comprometida com o desenvolvimento da nação para a modernidade.

Nota-se que as atividades educativas preservaram o caráter físico, científico, artístico e cultural, mas é precisamente na perspectiva liberal, encabeçada por Anísio, que a Educação Integral se apresentou melhor formulada – mesmo não sendo definida deste modo pelo educador –, inclusive, considerando a formação de professores na perspectiva pragmática de Dewey, com o intuito de alcançar um melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

#### *1.2.3.1 O Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque*

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi uma escola de tempo integral implantada em Salvador, no Estado da Bahia, em 21 de outubro de 1950. Recebeu esse nome em homenagem ao educador baiano Ernesto Carneiro Ribeiro. Foi fundado pelo educador Anísio Teixeira, que, naquele momento, ocupava o cargo de secretário de educação e saúde do estado, a convite do então governador Otávio Mangabeira. Ambos exerceram seus cargos pelo período de 1947 a 1951, quando teve fim o mandato de governo. O contexto deste período foi crucial para a democratização do acesso à escola.

[...] A aceleração do desenvolvimento econômico e social, a difusão do conhecimento pelo rádio e pela televisão, e o que se vem chamando a explosão do



próprio conhecimento, sobretudo científico, põem todos, ricos e pobres, na necessidade de encontrar na escola muito mais do que dela esperavam as crianças do século dezenove ou mesmo do nosso século, até a Segunda Guerra Mundial (TEIXEIRA, 1962, p. 30).

O “Centro de educação popular”, assim referenciado por Anísio em seus discursos, foi construído num local emblemático, conhecido pelo nome de “Bairro da Liberdade”, uma região habitada por inúmeras “invasões” e que tinha uma alta concentração populacional em condição de extrema pobreza, com necessidades formativas que o Centro deveria atender. Em seu pronunciamento de inauguração do Centro, em 1950, Anísio justifica a importância de se implantar uma escola para os pobres, tendo em vista as transformações sociais e econômicas de um Brasil moderno. Constata-se, a partir daí, a necessidade de se estabelecer uma proposta ao mesmo tempo utilitária e assistencialista para atender a demandas essenciais voltadas para o desenvolvimento de uma nação moderna e prover as condições ideais para tal. Segundo o próprio Anísio Teixeira (1959, p. 84), em seu discurso:

[...] de nada menos, repito, precisamos em nossa época, para ficarmos à altura das imposições que o progresso técnico e científico nos está a impor. Queiramos, ou não queiramos, vamo-nos transformar de uma sociedade primitiva em uma sociedade moderna e técnica. Os habitantes deste bairro da Liberdade deixam um estágio anterior aos tempos bíblicos de agricultura e vida primitiva para imergirem em pleno báratro do século vinte. Ou organizamos para eles instituições capazes de lhes preparar os filhos para o nosso tempo, ou a sua intrusão na ordem atual terá o caráter das intrusões geológicas que subvertem e desagregam a ordem existente. O problema da educação é, por excelência, o problema de ordem e de paz no País. Daí, as linhas aparentemente exageradas em que o estamos planejando.

O “Bairro da Liberdade” contava com uma realidade de aproximadamente oito mil crianças em idade escolar, muitas delas sem condições básicas de sobrevivência, abandonadas pelos pais<sup>12</sup> e pelo Estado, desnutridas, com higiene e saneamento básico precários, o que tornava pertinente e justificável o alto investimento para a implantação de uma obra nas proporções do projeto anisiano. Visto que o “abandono” das crianças era um dos fatores determinantes para a materialização de seu projeto, Anísio entendia o termo de uma forma mais ampla, indicando que a falta de oferta de uma educação de qualidade se configurava, também, como uma forma de abandono. Deste modo, ainda em seu discurso de inauguração, em 1950 (TEIXEIRA, 1959, p. 82), enfatizou que todas as crianças, com exceção daquelas provenientes de famílias abastadas, poderiam ser consideradas como abandonadas.

Tal discurso foi proferido como crítica ao que vinha acontecendo em alguns estados, que ofertavam a simples alfabetização a um maior número de crianças possível, o que acabou

---

<sup>12</sup> Havia, ainda, um plano de manter, numa residência apropriada, 5% dos meninos considerados sem lar, mas essa residência nunca foi construída. A construção dessas instalações físicas foi dada como encerrada em 1964 (NUNES, 2009, p. 125).

por congestionar as salas de aula, comprometendo a qualidade do ensino. O mesmo contexto social e econômico determinantes para a democratização da escola foram, também, responsáveis por sobrecarregar os gastos dos estados com a educação, no intuito de conseguir atender uma parcela da população até então excluída, os pobres.

O primeiro Centro de Educação da Bahia viria a ser uma proposta experimental, modesta, e, segundo seu idealizador, reproduziria uma pequena universidade infantil, servindo de exemplo para os outros nove centros que seriam construídos futuramente na cidade de Salvador – o que nunca se concretizou. Era uma proposta ousada, uma vez que demandava recursos consideráveis para subsidiar infraestrutura, equipamentos de qualidade, ampliação do tempo escolar, formação de professores e demais insumos, o que acabou por satisfazer somente a parcela de alunos do “Bairro da Liberdade”, pois as outras escolas do estado não dispunham de recursos satisfatórios para o desenvolvimento de suas atividades, gerando, deste modo, o descontentamento de parte da população. Segundo Nunes (2009, p. 128),

[u]ma obra educacional do porte do Centro Educacional passou a ser notícia constante, sobretudo pela insatisfação dos professores que o jornal O Momento fazia questão de destacar. Criticavam-se as condições de trabalho do professor, os baixos salários, a não valorização do magistério, os concursos públicos, o abandono que, em sua perspectiva, ocorria nas demais escolas da cidade enquanto se construía um "monumento na obscuridade”.

Mesmo assim, Anísio justificava suas intenções pensando no futuro, analisando as possibilidades de se garantir igualdade de condições para que todos pudessem usufruir de seus direitos e cumprir com seus deveres. Para tanto, defendia seu projeto alegando que “[...] não se pode fazer educação barata [...] seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência” (TEIXEIRA, 1959, p. 80).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro era composto de quatro pavilhões, conjugados e pensados estrategicamente, denominados “escolas-classe”. Cada um deles dispunha de 12 salas de aula, áreas cobertas, gabinetes médicos e dentários, salas administrativas, jardins, hortas e áreas recreativas, sendo que cada “escola-classe” tinha capacidade para 1000 alunos, divididos em dois turnos de 500 cada. Já a “escola-parque” era dividida em sete pavilhões, dispunha de pavilhão de trabalho, setor socializante, pavilhão de educação física, jogos e recreação, biblioteca, setor administrativo, almoxarifado, teatro de arena ao ar livre e setor artístico. Anísio Teixeira (1961, p. 29) descrevia essa configuração da seguinte maneira:

[...] Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais, em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de "estudo", de "trabalho", de "recreação", de "reunião", de "administração", de "decisão" e de vida e convívio no mais amplo sentido desse termo. A arquitetura escolar deve assim combinar aspectos

da "escola tradicional" com os da "oficina", do "clube" de esportes e de recreio, da "casa", do "comércio", do "restaurante", do "teatro", compreendendo, talvez, o programa mais complexo e mais diversificado de todas as arquiteturas especiais.

Os alunos permaneciam no centro das 7h30min. às 16h30min. Em um dos períodos, participavam das aulas, voltadas para o “ensino de leitura, escrita, aritmética, ciências físicas e sociais”, nas “escolas-classe” (setor de instrução<sup>13</sup>) e, no período oposto, os alunos iam para as “escolas-parque” (setor de educação<sup>14</sup>), onde teriam acesso às atividades “socializantes como educação artística, trabalho manual, artes industriais e educação física”, permanecendo o dia todo na instituição, onde era fornecida a alimentação, atendimento médico, odontológico e os alunos poderiam tomar banho. A direção e administração geral, o setor de currículo, Supervisão e Orientação Educativa também funcionavam no prédio da escola-parque.

Na concepção do Centro Educacional, a condição social do aluno era considerada um fator de interferência na aprendizagem. Desse modo, a escola deveria ir para além de sua função predominantemente instrutiva e empenhar-se, também, em atividades assistencialistas, uma vez que estas seriam a base pela qual se daria o sucesso da instrução. Supunha-se que condições favoráveis no processo de ensino-aprendizagem, além de tornarem a escola um lugar mais agradável, evitariam as mazelas da educação, como a reprovação, abandono e evasão. Portanto, o primeiro objetivo da escola era garantir as condições básicas de sobrevivência, cumprindo o papel da casa, da família, da classe social e, posteriormente, as condições de desenvolvimento educativo, como atividades de estudo, de trabalho de vida social, de recreação e jogos (TEIXEIRA, 1961, p. 24).

Em termos de organização escolar, o Centro só aceitava alunos com idade entre 7 e 15 anos. A repetência escolar estava abolida, dando lugar à promoção automática, ao contrário do que ocorria nas outras escolas do sistema público de ensino, em que as turmas eram divididas por série e exigiam aprovação por nota. As turmas eram compostas por, no máximo, 20 a 30 alunos e eram divididas por idade cronológica. Nas escolas-parque, as turmas eram formadas mediante o critério de idade e interesse dos próprios alunos dentro das faixas etárias, ou seja, o próprio aluno definia sua participação livremente e de acordo com suas necessidades. Nas escolas-classe, a participação do aluno era fixa e direcionada pela instituição.

Todo o desenvolvimento curricular era acompanhado pelo “Setor de Currículo e Supervisão” do Centro, que tinha atribuições como a orientação pedagógica, supervisões,

---

<sup>13</sup> Local onde se realiza as disciplinas convencionais de sala de aula em que todos os alunos deverão participar.

<sup>14</sup> Local onde se realizam as atividades complementares escolhidas pelos alunos e de acordo com os interesses deles.

elaboração do currículo, estudo, experimentação, visita às classes, reuniões de grupo, observação, organização de cursos de acordo com as deficiências dos professores, distribuição de apostilas e bibliografias, etc. Em suma, “[...] o professor das escolas-classe contava o tempo todo com o apoio de um Setor de Currículo e Supervisão, para trabalhar as dificuldades de aprendizagem das crianças e suas próprias dificuldades didáticas” (NUNES, 2009, p. 126).

Anísio sempre foi muito preocupado com a formação de professores e, exatamente por isso, fazia-se necessário compreender que, em seu projeto de educação/formação, as mudanças não se dariam somente ao nível da infraestrutura, mas também no nível pedagógico, demonstrando que era por meio da prática pedagógica dos professores que estariam atuando diretamente em sala de aula que ocorreriam as mudanças mais significativas para a formação dos alunos. Sobre a área de atuação desses professores e a capacidade deles de atuar frente à diversidade de conhecimentos, Anísio Teixeira (1959, p. 83) considerava:

A maior dificuldade da educação primária que, por sua natureza, é uma educação universal, é a de se obter um professor primário que possa atender a todos os requisitos de cultura e aptidão para um ensino tão vasto e tão diversificado. A organização do ensino primário em um centro desta complexidade vem, de certo modo, facilitar a tarefa sobremodo aumentada da escola elementar. Teremos os professores primários comuns para as escolas-classe, para a escola-parque, os professores primários especializados de música, de dança, de atividades dramáticas, de artes industriais, de desenho, de biblioteca, de educação física, recreação e jogos. Em vez de um pequenino gênio para tudo isto, muitos professores diferenciados em dotes e aptidões para a realização da tarefa sem dúvida tremenda de formar e educar a infância nos seus aspectos fundamentais de cultura intelectual, social, artística e vocacional.

Os professores do CECR eram todos provenientes da Bahia. Muitos deles fizeram cursos específicos sobre a proposta pedagógica que nortearia as atividades ofertadas no Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia. Mesmo os artistas e artesãos tinham que demonstrar qualificação específica.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi de suma relevância para os pobres da região onde se encontrava instalado, mas tais benefícios se mostraram caros, fator que acabou influenciando o grau de importância que seria dado ao mesmo nos governos seguintes. Nunes (2009, p. 129) aponta claramente o que é preciso para a continuidade de um projeto dessa magnitude e os percalços que estão presentes nas mudanças de governo, que podem acabar emperrando o processo:

Só quem tem firme convicção da importância da educação popular, efetivo conhecimento pedagógico e habilidade administrativa, consegue levar avante – em meio a adversidades de todo o tipo – uma iniciativa desse porte, em termos de recursos financeiros e humano. [...] Como as políticas educacionais conseqüentes

são de longo e médio prazos, as obras consideradas inovadoras acabam, com a descontinuidade dos governos, assimiladas pela inércia das demais instituições. Descaracterizam-se do seu compromisso fundador no plano da práxis pedagógica, já que nem todos os agentes estão convencidos, nem habilitados a conduzi-las com o mesmo nível de competência técnica e política.

De posse dos conhecimentos elencados para o desenvolvimento de uma proposta desta magnitude, Anísio replica, em 1960, a experiência da Escola Parque de Salvador em Brasília, visto que, naquele momento, como Diretor do INEP, era incumbido da elaboração do Plano Educacional da capital brasileira. Começa a funcionar a Escola-Parque direcionada a alunos da 1ª à 5ª séries. Diferentemente dos alunos do Bairro da Liberdade, em Salvador, os alunos de Brasília eram provenientes da classe média alta, sendo muito pequeno o número de alunos advindos das classes populares.

Questões ideológicas, econômicas e descontinuidades políticas em mudanças de governo foram fatores que dificultaram a continuação da proposta em sua essência, levando a uma redução de objetivos e à dificuldade de generalização para outras realidades. Muitos desses problemas foram os mesmos encontrados na implantação das Escolas Parque, em Salvador. A despeito disso, a proposta educacional desenvolvida no Centro Educacional Carneiro Ribeiro serviu de inspiração para diversos outros projetos de governo para educação, como os CIEPS, no Rio de Janeiro, implantados no governo de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994), os CIACS (1991), implantados no governo do Presidente Collor, e, bem mais recente, o Programa Mais Educação (2007), idealizado pelo Governo Federal, conforme apresentam os documentos da coleção trilogia (2009b, 2009c, 2009d) que dão aporte teórico ao Programa.

#### *1.2.3.2 Os Centros Integrados de Educação Pública – CIEP*

Nos anos 1980, durante o governo de Leonel Brizola (1983-1987/1991-1994), no Rio de Janeiro, Darcy Ribeiro, na condição de vice-governador, Secretário da Cultura e coordenador do Programa Especial de Educação, idealizou e implementou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), inaugurados em 1985. As estruturas pré-moldadas das escolas foram planejadas por Oscar Niemeyer e se alinhavam à proposta pedagógica que deveria ser implementada, assim como nas Escolas Parque. Os CIEP's ficaram conhecidos vulgarmente pelo nome de “Brizolão”, apelido dado por Darcy Ribeiro ao projeto de escolas

construídas no governo de Leonel Brizola. Eram escolas de tempo integral que dispunham de concepção administrativa e pedagógica próprias, voltadas para as camadas mais pobres da população, moradoras em áreas de maior densidade demográfica.

No contexto de um período marcado pela ditadura militar, que já perdurava 20 anos (1964-1985), os CIEP's surgem com o propósito de revolucionar o sistema educacional do Rio de Janeiro, combatendo os altos índices de evasão e repetência que ocasionavam a proliferação de analfabetos e reduziavam as vagas que poderiam ser destinadas a outros alunos, além do fato de contribuir com a qualidade do ensino em diversos aspectos. Para tanto, fazia-se necessário “[...] expandir a rede física escolar, rever objetivos e metodologia, fornecer material didático aos alunos e professores, prover assistência médica e nutricional às crianças” (MINGNOT, 2001, p. 157). Desse modo, o enfrentamento dos problemas relacionados à evasão e à repetência perpassava o acesso à escola e à expansão do tempo e saberes escolares, mas não somente a isso; era necessária uma “[...] nova proposta de trabalho pedagógico, pela qual, ao lado do estudo, as atividades voltadas para a saúde, a nutrição e o esporte seriam priorizadas” (MINGNOT, 2001, p. 158).

A proposta pedagógica era baseada, prevalentemente, nos princípios da Escola Nova, mas recorria, também, a Gramsci e Paulo Freire (GOMES, 2010, p. 52). Levava-se em consideração o respeito ao universo cultural dos alunos, partindo da realidade concreta deles e valorizando o que já era trazido culturalmente de casa, introduzindo-os no domínio do código culto para que pudessem participar da sociedade letrada. Excluía-se, desse modelo, qualquer forma de discriminação do professor em relação ao aluno, pretendendo que o mesmo se sentisse confiante durante o processo, questionando, opinando e contribuindo de forma ativa nas aulas. Nesse modelo, o processo de ensino/aprendizagem considerava todas as possibilidades, inclusive os momentos de recreio e brincadeiras, como de suma importância no processo educativo (RIBEIRO, 1986, p. 48).

A criação dos CIEP's não pretendeu, somente, a construção de prédios modernos, mas, também, a formação dos professores. Tanto profissionais da área da educação quanto pessoas não especializadas participavam de momentos de formação em que havia troca de ideias e vivências. Fazia-se necessário um professor consciente da proposta pedagógica, pois seria a partir do mesmo que se desenvolveria toda a filosofia proposta pelo Programa Especial de Educação para os Centros. Professores recém-chegados nos programas e até mesmo aqueles que já se encontravam atuantes participavam de treinamento desenvolvido por uma Consultoria Pedagógica de Treinamento (CPT), que fora criada antes da inauguração do

primeiro CIEP, em 1985. Eram realizados Grupos de Trabalho de Classe de Alfabetização (CA) à 4ª série e Grupos de 5ª a 8ª série.

A comunidade também assumiu uma função importante na proposta dos CIEP's, demonstrando um comprometimento com o papel político e social da escola. Pais de alunos discutiam com os professores sobre a educação e a situação escolar dos filhos. De igual modo, os professores eram levados a conhecer a realidade dos alunos, visitando a comunidade e conversando com os pais e vizinhos, o que se demonstrava coerente, uma vez que, nesse modelo de educação, as manifestações culturais e artísticas que já se faziam presentes na comunidade. Desse modo, passavam a fazer parte do planejamento das atividades escolares, sendo reconhecidas como de suma importância para a criação de um elo entre escola e comunidade e, portanto, uma rica possibilidade de aprendizagem dos alunos (RIBEIRO, 1986, p. 49).

As escolas dos CIEP's funcionavam das 8h às 17h (oito horas diárias) e cada uma tinha a capacidade para atender 1.000 alunos. Contavam com três blocos, sendo o bloco principal composto por três andares integrados pelas salas de aula, um centro médico, cozinha, refeitório e áreas de apoio e recreação. O segundo bloco era constituído pelo ginásio coberto (Salão Polivalente) e, por fim, no terceiro bloco, em formato octogonal, ficavam as moradias dos alunos residentes e a biblioteca. Ofereciam cursos desde Classes de Alfabetização (CA) até 8ª série, sendo as turmas agrupadas de modo a receber crianças da mesma faixa etária. Dessa maneira, cada unidade contava com cursos de CA à 4ª série ou de 5ª à 8ª série. Eram ofertadas, também, matrículas no período noturno, das 18 às 22h, para jovens de 14 a 20 anos.

Assim como nas Escolas Parque, os CIEP's se desenvolviam sob o princípio de que a escola deveria ser uma extensão do lar, pois, aos pobres, seria muito difícil aprender se muitas das condições básicas de sobrevivência, como alimentação, não estivessem supridas. Desse modo, além de alimentação e banhos diários, o material escolar, uniforme e assistência médica e odontológica eram gratuitos. Segundo Paro et al. (1988, p. 20), “o discurso oficial não considera essa política paternalista, mas realista”.

Essa era uma proposta voltada para as camadas populares, para suprir a diferença existente entre o ensino para os ricos e o para os pobres. Era uma resposta contra o problema de homogeneização da educação, pois se tratava, agora, de considerar ricos e pobres em igualdade de tratamento. Com efeito, num sistema de educação homogeneizado, a partir do momento em que as crianças são tratadas igualmente num meio onde as condições são

socialmente desiguais, as mais prejudicadas são aquelas provenientes das classes desfavorecidas economicamente.

Os CIEP's eram, também, uma possibilidade de os alunos pobres estudarem enquanto os pais trabalhavam, visto que o lugar onde residiam era cercado pela violência, drogas, etc. Nesse caso, os centros seriam uma forma de combater esses problemas, tirando o aluno da ociosidade e da condição de socialmente vulnerável, pelo menos enquanto ele permanecesse na escola.

Com o tempo, as escolas foram caindo em descrédito popular, pois as crianças não eram reprovadas, sendo até mesmo consideradas como escolas fracas ou desorganizadas (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 152), o que demonstrava certo descomprometimento com a intencionalidade pedagógica do processo. Aliás, este não era o único ponto de desconforto da população em relação aos CIEP's. Darcy Ribeiro era questionado, por exemplo, sobre o alto custo que a proposta trazia quando comparada aos gastos feitos em escolas públicas convencionais, pois a manutenção dos prédios se mostrava cara, bem como o material permanente e de consumo. O principal argumento da crítica se apoiava no fato de que as escolas públicas convencionais, que eram a maioria, estariam funcionando de forma precária, inclusive superlotadas e com falta de vagas, enquanto os CIEP's, muito mais caros, atendiam uma minoria de alunos. Assim, a escola, que deveria ser popular, ficou conhecida como elitista, uma vez que atendia uma pequena parcela de alunos, enquanto a maioria destes ficava numa escola em turnos e que não contava com os mesmos recursos.

Segundo Gomes (2010, p. 62), Darcy Ribeiro via seu projeto de forma diferente:

[...] as carências da população como resultado de processos históricos espoliativos, todo o dinheiro empregado era compensador. Essa perspectiva não significa que Darcy fosse um cego para noções de custos educacionais e orçamentárias, porém considerava que a educação precisava ser de qualidade e valia a pena aplicar verbas, já que tantas despesas públicas eram efetuadas inútil e irresponsavelmente.

Os gastos não se restringiam somente à operacionalização das escolas, mas também à publicidade das mesmas, vinculando-as ao partido que se encontrava atual no governo, o Partido Democrático Trabalhista, numa manobra estritamente político-partidária, por meio da divulgação de um projeto de educação pública em tempo integral. “[...] Os CIEPs tornaram-se símbolo do partido no governo. CIEP, PDT, Brizola e Darcy amalgamaram-se partidarizando o projeto educacional” (MIGNOT, 2001, p. 161). Com isto, o Programa dos CIEP's não se consolidou como uma política de Estado, uma vez que a proposta foi marcada por descontinuidades nos governos seguintes.



Com o passar do tempo e em decorrência das transições de Governo, houve o recuo do Estado, diminuindo, inclusive, o número de escolas que funcionavam em regime de tempo integral, transformando-as em escolas parciais e introduzindo outros níveis de escolaridade, ou seja, mais acesso de alunos em tempo reduzido em detrimento da qualidade que se configurava na proposta original. Com o tempo, a degradação da infraestrutura se mostrou um verdadeiro pesadelo, sobretudo porque os recursos para a manutenção foram reduzidos, demandando ajuda da população, já que esta usufruía do espaço físico. Cavaliere e Coelho (2003, p. 152) apontam que

[a] maioria das escolas de tempo integral da rede estadual, especialmente as da região do Grande Rio, tornaram-se, tanto no período entre as duas gestões como após 1994, escolas problemáticas e rejeitadas pelo próprio sistema. Situadas em regiões abandonadas pelo poder público, foram engolidas pelas difíceis condições sociais das localidades. Ou seja, nesses casos, o efeito obtido foi exatamente o contrário daquele “efeito de exemplaridade” pretendido.

Com relação ao currículo definido para os CIEP's originalmente, havia certa fragmentação, assim como ocorrera no Centro Educacional Carneiro Ribeiro e nas escolas de Brasília. Nestas escolas, as disciplinas curriculares convencionais ocorriam num período (escolas classe) enquanto as atividades de criatividade ou atividades extraclasse ocorriam no período oposto (escolas parque). Tal modelo acabou gerando polarizações e fragmentação entre os conhecimentos e práticas. Nos CIEP's, onde as aulas aconteciam em dois prédios e dois turnos, ocorreu o mesmo problema, o que levou à solução de “juntar” as duas partes do currículo. Isso veio a acontecer no Segundo Programa Especial de Educação, em que se buscou intercalar disciplinas curriculares e atividades extraclasse.

Toda a organização do tempo, espaço e conhecimentos dos CIEP's teriam, como centro, o aluno, ou seja, “[...] deixar à disposição dele sua possibilidade de decisão a respeito do tempo e do espaço escolar, a partir de uma prática e da discussão coletiva da mesma” (RIO DE JANEIRO, 1991, p. 64). Mas qual seria esse conhecimento capaz de instrumentalizar essa parcela da população para a luta por seus direitos?

Segundo o discurso oficial, esse saber contemplaria “o conteúdo de cada ciência, sua origem, sua construção teórica e suas ferramentas de análise, articuladas com o contexto histórico de sua produção”, garantindo-se que sua transmissão “venha imbuída da possibilidade da construção e ampliação desse conhecimento, na medida em que possa dar conta da crítica da validade desse mesmo conhecimento” (Rio de Janeiro, 1987). A esse procedimento a CPT dá a denominação de “essencialização dos conteúdos” (PARO et al., 1988, p. 29).

Para a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (1991, p. 62), a prática pedagógica deveria se dar da seguinte forma:

Torna-se, então, clara a importância de incorporar à escola o universo cultural dos alunos, respeitar sua linguagem e as características da cultura produzida no meio em que vive, para que a vida possa se concretizar no cotidiano institucional e as novas vivências pedagógicas possam repercutir além do espaço escolar. Nada mais antidemocrático do que tratar os diferentes como iguais. Daí a importância de uma diretriz metodológica que leve em conta o tempo próprio dos alunos, unificando os conteúdos — que devem ser essencializados no sentido de serem priorizados os que realmente possibilitem a apreensão e transformação da realidade — assim como as formas de apresentá-los, favorecendo a construção, pelos alunos, das ferramentas de análise teórica articuladas com o contexto de sua produção. Tal concepção é eminentemente interdisciplinar. Articulando-se a lógica própria da produção do conhecimento e assumindo-se a alfabetização e a língua materna como elos integradores, cada disciplina trabalhará com o objetivo de ampliar o vocabulário do aluno, sistematizar a sua expressão oral e aprimorar a expressão escrita, de modo a atualizar seus universos lingüísticos e proporcionar-lhes a flexibilidade de raciocínio e consciência necessária a pensar e agir criticamente sobre a realidade sociocultural e política.

Nota-se a ênfase nos conteúdos, encarados como primordiais para empoderar as camadas populares, sobretudo aqueles conteúdos ligados às ciências, articulados ao contexto histórico da produção destas, o que levava à necessidade de se abordar conteúdos que estivessem vinculados às condições socioculturais de vida dos alunos.

A avaliação também é um outro ponto a se considerar. Nos CIEP's, os modelos tradicionais de avaliação, para controle do comportamento e manutenção da autoridade do professor, não eram objetivos considerados pedagógicos e sim aqueles que consideravam os instrumentos de avaliação como mecanismos de aperfeiçoamento contínuo do aluno, referência para o planejamento de aulas do professor e conseqüente aperfeiçoamento contínuo do trabalho pedagógico.

A tarefa dos educadores envolvidos na construção dos CIEPs (Centros Integrados de Educação) será a de transformar esse instrumento que tem sido utilizado como mecanismo de reprodução das classes sociais, na medida em que a escola avalia somente o que o aluno não sabe (os padrões da cultura de classe dominante que ainda não adquiriu) e não o que o aluno sabe (o que conseguiu acrescentar ao saber e às práticas que já dominava). [...] Se a avaliação passa a ser encarada como instrumento do aperfeiçoamento contínuo do trabalho pedagógico, cada aluno deve ter avaliado o seu crescimento continuamente, para ser atendido na medida de suas necessidades e possibilidades. Tal transformação não se dá apenas com iniciativas individuais. Torna-se necessário que, ao avaliar os alunos, o professor avalie também seu próprio trabalho, num esforço coletivo de todos os envolvidos na comunidade escolar e que, ao mesmo tempo, a totalidade da instituição escolar seja permanentemente avaliada e questionada (RIO DE JANEIRO, 1991, p. 62).

Assim, nos objetivos dos CIEP's, previstos em documentos, a avaliação, os conteúdos e a prática docente eram considerados como essenciais para o desenvolvimento do aluno, o que demonstrava a preocupação para que o mesmo tivesse acesso aos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, respeitando o ser humano integralmente e, principalmente, considerando as condições sociais vivenciadas pela criança, as quais eram

imprescindíveis para o desenvolvimento do projeto de formação dos CIEP's. Demonstravam, assim, uma preocupação com o ensino, pautado por práticas pedagógicas que se identificavam com os ideais escolanovistas de educação. Entretanto, Paro et al. (1988, p. 198) constataram que, na prática, tais objetivos não se consolidaram tão claramente como nos documentos.

[...] a coisa tem acontecido de forma bastante diversa, não apenas porque os altos custos da escola de tempo integral têm impedido sua generalização para além de parcela muito pequena da população, mas também porque, historicamente, os projetos e empreendimentos da escola pública de tempo integral têm caminhado não no sentido da universalização da escola em sua dimensão mais caracteristicamente instrutora, senão que tais iniciativas têm-se constituído mais propriamente em tentativas de minimização dessa dimensão. Às reivindicações e pressões populares por mais instrução, o Estado responde com propostas de escola de tempo integral, na qual o propósito principal não é a divulgação do saber sistematizado, mas a solução de problemas sociais localizados além dos limites da escola e que têm natureza não propriamente pedagógica.

O que se vê é um desalinhamento entre o que estava previsto no projeto de formação dos CIEP's e o que acontecia na prática, em que a escola deixava de exercer o papel primordial de “instrução” dos conteúdos sistematizados e passava a cumprir um papel assistencialista e paternalista como forma de prevenir problemas de cunho social, cuja natureza ou origem estavam fora do ambiente escolar, mas que condicionavam a escola a se reinventar para amenizá-los ou, quem sabe, até saná-los, levando a mesma a se responsabilizar socialmente pelo sucesso ou fracasso dessa missão. Exatamente por isso que, conforme Cavaliere e Coelho (2003, p. 153), “[...] os Cieps foram estigmatizados como sendo escolas para crianças sem cuidados familiares ou semimarginalizadas”.

Sem dúvida, os CIEP's representaram um grande avanço na educação para aquele Estado e, com o tempo, a descaracterização da proposta inicial, a partidarização em torno da criação e a falta de investimentos para a manutenção podem ter sido fatores contundentes para o desmonte e precarização deles. “Com a derrota eleitoral de Darcy Ribeiro para o governo estadual em 1986, o projeto foi interrompido. Em ruas, estradas, praças, bairros e favelas onde os CIEPs estavam apenas em fase inicial da construção, os canteiros de obras foram abandonados” (MIGNOT, 2001, p. 163). O fato de não terem se consolidado como política de Estado, mas como política de Governo, demonstra a importância da continuidade administrativa dos governos subsequentes não somente na educação, mas em todos os setores.

### *1.2.3.3 O Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC*

O Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) foi instituído pelo Decreto nº 25.469, de 07 de julho de 1986, e complementado pelo Decreto nº 25.753, de 28 de agosto de 1986, no Estado de São Paulo, no período em que André Franco Montoro (15/03/1983-15/03/1987) era governador e José Aristodemo Pinotti, Secretário de Educação. Tal Programa tinha o propósito de descentralizar verbas às escolas estaduais e municipais públicas e entidades privadas, na condição de conveniadas, para que realizassem atividades extraescolares no contraturno. Para além do período destinado à instrução formal, buscava incentivar a adesão voluntária das escolas a uma proposta de Educação Integral, em tempo integral.

Este Programa visava atender crianças de 0 a 14 anos de idade por meio de quatro projetos, conforme indicam Di Giovanni e Souza (1999, p. 80): a) Formação integral da criança (0-2 anos); b) Formação do pré-escolar (2-6 anos); c) Formação integral do escolar (7-10 e 11-14 anos); e d) Atendimento ao menor abandonado. Desses quatro projetos, só foram operacionalizados aqueles que se encontravam diretamente sob a responsabilidade da Secretaria de Educação, ou seja, o de “Formação do Pré-Escolar e de “Formação Integral do Escolar”. “[...] Não havia instrumentos precisos de seleção das crianças participantes; via de regra, as professoras indicavam seus alunos a partir de critérios aleatórios e muitas vezes subjetivos” (DI GIOVANNI E SOUZA, 1999, p. 83). Uma vez finalizadas as atividades de um turno, o aluno participaria de atividades complementares (artísticas, esportivas, de lazer, pré-profissionalizantes) no turno oposto, nas entidades conveniadas, sendo necessário apenas o critério socioeconômico para a seleção desses alunos e o desempenho escolar como forma de garantir a vaga (FERRETTI; VIANNA; SOUZA, 1991, p. 6).

Segundo as diretrizes oficiais do Programa, o projeto se desenvolveria por meio de ações intersetoriais – ações conjuntas –, ou seja, parcerias entre as secretarias de Educação, Saúde, Relações do Trabalho, Cultura e Esportes e Turismo, sendo que a primeira ficaria responsável por coordenar todas as outras, de forma a combater a subnutrição, morbidade, analfabetismo, repetência, evasão escolar e despreparo para o trabalho, falta de enriquecimento curricular e de integração escola/comunidade, entendendo a educação, nutrição, higiene, saúde, preparo para o trabalho e para a vida como condições imanentes ao desenvolvimento da Educação Integral. Para a concretização dos ideais estabelecidos, este programa lançava mão da gestão intersetorial e de parcerias com o setor público (prefeituras)

e com o setor privado já na década de 80. “[...] o Profic buscou deliberadamente parceiros no chamado terceiro setor e no nível mais descentralizado do poder público: o município [...]” (DI GIOVANNI; SOUZA, 1999, p. 72)

Ampliavam-se as responsabilidades da Secretaria de Educação com ações que deveriam ser, inclusive, de outras secretarias de governo, sendo que, além das atividades educativas, aquelas voltadas à saúde também deveriam ser desenvolvidas como forma de melhorar a qualidade da educação. Entendia-se que a escola deveria ultrapassar a função pedagógica, para além dos limites estabelecidos, como forma de melhorar a qualidade da educação e tornar as oportunidades educativas equivalentes para todas as crianças do estado. A escola passaria a ampliar suas funções para além da “instrução dos rudimentos do saber”, passando a incorporar a característica de instituição protetora e cuidadora, pois “[...] a questão de aprendizagem é menos uma questão de técnicas pedagógicas que uma questão do tecido social [...]” (FONSECA, 1986, p. 171).

O Programa deixa de lado uma discussão mais voltada para o âmbito curricular e pedagógico e passa a focar, primordialmente, em questões assistencialistas, buscando justificar sua efetivação, pondo-se como uma garantia para a resolução dos problemas ocasionados pelas desigualdades sociais imanentes ao modo de produção capitalista. Segundo Ferretti, Vianna e Souza (1991, p. 9), “na prática, a complementação curricular corporificou-se em atividades como reforço escolar, enriquecimento curricular (excursões, teatro, canto, dança, desenho e pintura, esportes e lazer) e pré-profissionalização, além de algumas aulas de higiene”.

O tempo escolar, no total, deveria ser, no mínimo, idêntico ao tempo de trabalho dos pais. Uma proposta reparadora das condições impostas pelo modo de produção capitalista, ou seja, pela estrutura social vigente, e mantenedora do conformismo populacional, a partir de uma estratégia assistencialista, em detrimento de uma educação emancipatória.

O PROFIC revela um compromisso social com as crianças mais pobres cujos pais precisam trabalhar e que, portanto, necessitam de uma escola de tempo integral. Coloca como prioridade o atendimento pré-escolar e, embora desviando de sua especificidade escolar, chama a atenção para o problema do aleitamento materno. Rompe com a preocupação exclusiva com a instrução e introduz o objetivo de atender integralmente a criança (FONSECA, 1986, p. 184).

O objetivo não era apenas manter as crianças em um lugar seguro enquanto os pais trabalhavam, nem tão somente obter a satisfação destes, mas, também, impedir que aquelas se tornassem futuros marginais que viessem a comprometer a ordem social. Ao que parece, há um certo alinhamento com os ideais que foram materializados nos CIEP's, pois, entre outros

aspectos, este Programa se importava, primeiramente, com os meios de sobrevivência, alegando ser “a vida anterior ao saber” e, portanto, atender a essas necessidades era condição “*sine quo non*” para o aprendizado.

O que se apresentava como justificativa para a implementação de um Programa desta natureza tinha mais a ver com a realidade observada de famílias que se encontravam na condição de pobreza e miséria do que com as elaborações teóricas que o fundamentassem. Uma certa inconformidade com as injustiças sócio-econômicas deram lugar à criação de um Programa que não considerava os princípios teóricos da área educacional (FONSECA, 1986, p. 172).

[...] No tocante à especificidade da escola, o PROFIC foi alvo de crítica por descaracterizar, no entender dos críticos, aquele que seria o papel específico dessa instituição, ou seja, transmitir o saber, atribuindo aos professores tarefas que não lhes competem ou, ainda, preenchendo o tempo complementar dos alunos nas escolas com atividades que não contribuem para elevar a qualidade do ensino (FERRETTI; VIANNA; SOUZA, 1991, p. 11).

O projeto foi criticado pela forma como foi incorporado nas escolas, uma vez que apresentava-se de forma autoritária, implantado sem a consulta a professores ou pessoas especializadas na área. Outra crítica, não menos importante, dizia respeito ao momento eleitoral – seis meses para o final do mandato de Governador – em que o estado se encontrava, demonstrando o âmbito político partidário no qual o projeto do PROFIC estava inserido, pois foi lançado no último semestre do governo, que já se encontrava em período de campanha eleitoral. Di Giovanni e Souza (1999, p. 100) confirmam este fato, esclarecendo que

[n]ão se pode deixar de registrar que, ao final do governo de Franco Montoro, o partido do governo (PMDB) detinha a maior parte das prefeituras do estado de São Paulo, e a maior parte de seus prefeitos estava envolvida na campanha sucessória. Tal fato, embora não tenha tido uma importância crucial na aceitação do Programa, teve, sem dúvida, um peso relativo considerável.

O processo de adesão facultativa que se dava a implementação do Programa não era algo que se materializava conforme as orientações. Isso porque existiam pressões vindas das secretarias da educação e dos diretores sobre os professores para que os mesmos passassem a desenvolvê-lo.

Para uma reformulação desse porte na educação, era necessário levar em consideração as pessoas que trabalhariam com as crianças. Dessa forma, o projeto contava com “preparo de recursos humanos adequado aos objetivos do projeto, envolvendo as Faculdades de Educação e cursos de formação para o magistério de 1º grau e a cooperação do Estado com entidades

religiosas para tratar dos problemas afetos ao “menor” (FERRETTI; VIANNA; SOUZA, 1991, p. 10).

O desenvolvimento do Programa nas escolas, antes mesmo de completar um ano, em 1986, já encontrava dificuldades para se manter, devido a falta de amparo financeiro do Governo Estadual para a manutenção das despesas com o PROFIC, conforme apontam Ferreti, Vianna e Souza (1991, p. 12). Outro fator, também contundente, diz respeito ao tempo que Programas como este levam para se consolidar, para serem abstraídos pelos professores que irão implementar todo o processo. Esse detalhe esteve comprometido desde o começo, uma vez que a principal condição para o funcionamento real do Programa não foi garantida: o investimento necessário para o desenvolvimento da proposta não foi o centro das atenções no planejamento, o que prejudicou todo o resto, inclusive a construção de estruturas físicas adequadas, ação que não saiu do papel.

Durante o período em que funcionou, o Programa foi se descaracterizando e se reformulando, foi perdendo a força e o número de alunos atendidos foi diminuindo. Conforme as transições nos cargos de Governo e de secretário da educação foram ocorrendo, ele passou por uma nova reconfiguração. O Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) foi extinto no final do ano de 1993, devido a questões técnicas e políticas, mas, principalmente, ao déficit orçamentário destinado à execução dele.

#### *1.2.3.4 Os Centros Integrados de Atenção a Criança e ao Adolescente – CIAC/CAIC*

Os Centros Integrados de Atenção a Criança e ao Adolescente (CIAC) têm inspiração em dois grandes modelos de Educação Integral já mencionados: a Escola Parque e os CIEP's. Tal influência pode ser constatada porque Leonel Brizola e Darcy Ribeiro convenceram o Presidente da República, Fernando Collor de Mello, sobre a importância da Educação Integral, sobretudo dos CIEP's, o que acabou culminando no surgimento do Centro de Atenção Integral a Criança – CAIC (GOMES, 2010, p. 77), denominação essa – em substituição a sigla CIAC – resultante de processos políticos que serão detalhados a frente.

De iniciativa do Governo Federal, no mandato de Fernando Affonso Collor de Mello (1990 a 1992), o CIAC foi criado em 1991 e era parte de um projeto maior, notadamente

conhecido por “Projeto Minha Gente<sup>15</sup>”, instituído pelo Decreto nº 91/1990. Deveria se desenvolver numa perspectiva intersetorial, interdisciplinar e de responsabilidades compartilhadas com estados, municípios, comunidade local e instituições privadas de natureza jurídica sem fins lucrativos.

Projetos como o "Minha Gente" são muito sedutores pelo seu amplo escopo e pelas perspectivas que descortinam. Sugerem que o esforço conjunto, a vontade política e o humanitarismo são suficientes para encontrar soluções e viabilizá-las. No entanto, apesar de se apresentar como solução de fundo, o Projeto "Minha Gente" nada mais é que um encaminhamento paliativo, pois deixa intocadas as causas efetivas da produção da pobreza e da disseminação de seus efeitos. É, nesse sentido, mais do que inoperante e mistificador, pois desvia as atenções do foco principal, deslocando-as para suas consequências, embora travestidas, na questão central (FERRETI, 1992, p. 70).

A criação do CIAC teve, como fator determinante, o momento histórico em que as transformações político-econômicas, em âmbito mundial, numa perspectiva de globalização neoliberal, induziram países subdesenvolvidos a firmarem acordos com organismos multilaterais, o que, de certo modo, acabou levando esses países a se preocuparem com o atendimento de crianças e adolescentes pobres, afetadas pela falta de investimento na área social. Um desses tratados se deu no “Encontro Mundial de Cúpula pela Criança, realizado na sede nas Nações Unidas, em 1990, no qual foi aprovada a Declaração sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança e adotado o Plano de Ação para sua implantação nos anos 90” (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 5), acordo que foi assumido pelo Governo Brasileiro, influenciando diretamente em políticas públicas voltadas para a educação.

Centrando-se nos **efeitos** gerados pela organização econômica da produção sobre a organização social, em geral, e sobre a familiar, em particular, o Projeto, apoiado nas **intenções** expressas na constituição de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, relativamente ao respeito a seus direitos, põe-se como ação estabilizadora, transformadora e de recuperação, acolhendo sugestões de organismos internacionais no sentido de "superar o tempo de interrogações por fatos que auxiliem a construção da nova realidade social: a busca do **homem completo** compreendendo, tal busca um humanismo científico, muita criatividade e compromisso social inarredável" (FERRETTI, 1992, p. 70).

Vale ressaltar que esses acordos foram formalizados nos vários setores da administração pública brasileira, sendo a educação uma área estratégica para o desenvolvimento e manutenção do capital financeiro global e da ordem social, focalizando em

---

<sup>15</sup> O Projeto Minha Gente (PMG) inicialmente esteve ligado à pasta do Ministério da Saúde, que era responsável pelo Ministério da Criança. Tinha como propósito promover ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social voltados à criança e ao adolescente. Na gestão presidencial de Itamar Franco, o PMG passou a integrar a pasta da Secretaria Nacional de Projetos Educacionais Especiais do Ministério da Educação (SEPESPE-MEC), sendo incorporado pela criação do PRONAICA, que passou a assumir o patrimônio, atribuições e competências do seu âmbito.



problemas gerados ou potencializados pela própria estrutura social, tais como o desemprego, abandono, fome, pobreza, violência, miséria, ignorância, doença, reprovação e evasão escolar, analfabetismo, exploração, etc., aos quais estão sujeitas as crianças e os adolescentes do Brasil.

O CIAC funcionava como um aglutinador dos serviços públicos essenciais que seriam prestados às crianças e aos adolescentes, conforme orientações do “Projeto Minha Gente”, dando condições reais para a materialização da atenção integral a esse público. As unidades do CIAC compreendiam o atendimento de: a) Creche e pré-escola; b) Escola de 1º grau em tempo integral; c) Saúde e cuidados básicos da criança; e d) Convivência comunitária e esportiva. Tudo isso como forma de priorizar a proteção, a garantia de direitos sociais, a sobrevivência e o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Neste processo, a educação não aparece como atividade fim e exclusiva, mas como um dos nove programas setoriais do projeto: 1. Núcleo de Proteção à Criança e à Família; 2. Saúde e Cuidados Básicos da Criança; 3. Educação Escolar; 4. Esporte; 5. Cultura; 6. Creche e Pré-Escola; 7. Iniciação ao Trabalho; 8. Teleducação; e 9. Desenvolvimento Comunitário. Integrados e desenvolvidos por meio das instalações dos CIAC’s ou até mesmo fora delas, esses programas constituíam um arcabouço necessário para desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social direcionadas a crianças e adolescentes. Trata-se de um projeto educativo amplo, que supera os limites da escola tradicional, pois engloba a oferta de outros serviços, não propriamente ligados à natureza escolar (função social da escola), mas que estão socialmente integrados a ela, na medida em que se observa a atual conjuntura dos problemas sociais que implicam diretamente nos processos educativos.

Com o fim do governo Collor, em dezembro de 1992, devido à renúncia da presidência, poder-se-ia presumir que o projeto dos CIAC’s seria interrompido. Entretanto, teve continuidade na gestão presidencial de Itamar Augusto Cautiero Franco (1992-1994), como forma de prevenir o desperdício de investimentos já realizados na gestão do antecessor. Posteriormente à transição de governo, os CIAC’s passaram a se denominar Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC), fazendo parte do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA<sup>16</sup> (extinto em 1995), criado para substituir o

---

<sup>16</sup> Como instrumento de uma das metas globais do Plano Decenal de Educação para Todos, o Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente – PRONAICA – programa ligado à pasta da Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República e à Secretaria Nacional de Projetos Educacionais Especiais do Ministério da Educação (SEPESPE-MEC), tinha a função de coordenar ações voltadas para a atenção à criança e ao adolescente, de forma intersetorial, integrada, interdisciplinar, por meio de convênios com municípios, estados, órgãos federais, organizações não governamentais e com a cooperação de organismos internacionais (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 8).

“Projeto Minha Gente”. A mudança de siglas se deu por uma questão orçamentária e operacional, dos espaços físicos e serviços que seriam voltados à criança e ao adolescente, contudo, na essência, os CAIC’s guardaram as mesmas especificidades dos CIAC’s, bem como o PRONAICA, em relação ao “Projeto Minha Gente”.

A ênfase conferida pelo MEC à pedagogia da atenção integral e às formas de desenvolvê-la refletiu-se na alteração do nome dado às unidades de serviços especialmente construídas ou adaptadas para esse fim. Na denominação adotada pelo Projeto Minha Gente (CIAC), destacava-se a característica arquitetônica do centro integrado. Com o nome Centro de Atenção Integral à Criança — CAIC, a tônica desloca-se para o atendimento integral, que “requer a adoção de pedagogia própria independente do espaço físico a ser utilizado” (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 7).

Os objetivos dessa instituição se pautavam na atenção à criança e ao adolescente, sobretudo àqueles das camadas populares que, no transcorrer da história, encontravam-se à margem dos direitos sociais. Como forma de corrigir certas desigualdades, tinha a intenção de impulsionar a qualidade do ensino, tirar crianças e adolescentes da condição de miseráveis, preparando-os para o exercício da cidadania e combatendo os indicadores de evasão e reprovação que há muito tempo assolavam a qualidade da educação brasileira.

No projeto dos CIAC’s/CAIC’s, era previsto a criação de estrutura física planejada (tecnologia das fábricas de argamassa armada), compatível com a natureza das atividades (Subprogramas) e conteúdos que seriam ofertados, de tal modo que eles deveriam ser construídos em regiões onde houvesse uma alta densidade demográfica de famílias carentes, desprovidas de serviços essenciais básicos, como saúde, alimentação, educação formal e profissionalizante, cultura e esporte, garantindo assistência às crianças e aos adolescentes e suporte às necessidades básicas em todas as etapas do desenvolvimento. Para além da construção dos centros, outras duas alternativas também poderiam ser adotadas: a “articulação e integração de serviços setoriais voltados às crianças ou ainda a adequação de espaços existentes”.

Dentre as várias possibilidades de infraestrutura e subprogramas, um CAIC com 12 salas era composto de quatro blocos, sendo que um deles era integrado por dois pavimentos. Os terrenos chegavam a ter 16.000m<sup>2</sup> (80x200) e a área média construída chegava a 4.700m<sup>2</sup>, contemplando a construção de anfiteatro, ginásio coberto, campo de futebol, quadras esportivas, playground, jardins e área para horta.

Os subprogramas eram divididos em dois: os de “natureza finalística”, sendo eles Proteção Especial à Criança e à Família; Promoção da Saúde da Criança e do Adolescente; Educação Infantil (Creche e Pré-Escola); Educação Escolar; Esportes; Cultura; Educação para

o Trabalho; Alimentação; e os de “natureza instrumental”, sendo Suporte Tecnológico; Mobilização e Gestão. Estes, por sua vez, poderiam ser implementados total ou parcialmente, dependendo das condições e demandas apresentadas para tal, sem, contudo, perder o foco na qualidade das ações desenvolvidas. Esses subprogramas seriam desenvolvidos em locais específicos da instituição e contariam com materiais adequados à sua natureza, sendo os conteúdos desenvolvidos “sob o enfoque da pedagogia da Atenção Integral: o espaço físico, os equipamentos, os recursos humanos e a gestão compartilhada” (BRASIL, 1994, p. 35).

Segundo Ferretti (1992, p. 72):

No que diz respeito ao Programa de Educação Escolar, o que ressalta no Projeto é algo que já tem sido objeto de várias considerações dos educadores: a ausência de um projeto pedagógico. [...] Essa ausência tem, no Projeto, uma justificativa frágil, mas consistente com o espírito do mesmo, conforme já destacado anteriormente. Afora a proposição da escola de 1º grau em regime de tempo integral, o Projeto nada mais sugere. A esta proposição se reduz a "inovação" educacional. Mas ela também nada diz, neste particular, além, de invocar a semelhança com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), do Rio de Janeiro. Esta é, entretanto, uma aproximação que não faz justiça aos CIEPs.

Para desenvolvimento dos subprogramas (atividades que comporiam o currículo do CAIC), pelo menos o previsto em orientações oficiais, os profissionais – professor, auxiliar administrativo, médico, psicológico, assistente social, nutricionista, cozinheiro etc. – teriam que desenvolver ações de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das atividades. Haveria a necessidade de se preparar esses profissionais, uma vez que o processo inovador da Educação Integral passaria a considerar subprogramas envolvendo áreas que historicamente não faziam parte da realidade das escolas tradicionais de turno. Dessa forma, eles receberiam capacitação (treinamento) sistemática e continuamente, de acordo com o subprograma em que estivessem e da função que desenvolvessem na Unidade de Serviços (CAIC). Porém, um estudo realizado pelo Tribunal de Contas da União (BRASIL, 1997, p. 18087) constatou outra realidade nos CAIC's.

Carência de professores e de funcionários não é um problema para os CAICs – alguns talvez até tenham professores e funcionários em excesso. Faltam, contudo, recursos humanos mais preparados e treinamento para capacitar o pessoal já existente. Recursos financeiros limitados são um problema, mas existe também a dificuldade de se alocar nas unidades pessoal capacitado para fazer funcionar os diversos subprogramas, sejam médicos e dentistas, sejam técnicos preparados para promover a iniciação ao trabalho dos jovens e até mesmo cozinheiras habilitadas para lidar com a cozinha industrial do CAIC. Essa dificuldade poderia ser superada, ao menos em parte, por meio de parcerias do CAIC com outras instituições públicas ou privadas e também com a continuidade e o aprofundamento do sistema de suporte técnico, já existente em algumas localidades.

Para ofertar as Unidades de Serviço, o Governo Federal contava com a integração e a articulação com estados, municípios e comunidade local. As atribuições de cada seguimento se dava da seguinte maneira:

O governo federal tem como principais responsabilidades [...] a elaboração do projeto arquitetônico e de engenharia; a construção da estrutura física; os equipamentos; a manutenção das equipes de coordenação geral e técnica; a realização de pesquisas para a avaliação do Programa; a assistência ao estudante pelos programas da Fundação de Assistência ao Estudante — FAE (Alimentação; Livro Didático; Material Escolar e Bibliotecas Escolares ). Aos governos estaduais compete assegurar os recursos humanos necessários ao funcionamento — dirigentes e docentes — e compartilhar com os municípios as despesas de operação e manutenção dos CAIC's. Aos municípios competem a aquisição do terreno e a manutenção dos CAIC's, com o uso de recursos próprios ou do apoio financeiro estadual, de organismos privados e da comunidade local (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 11).

Os CAIC's se mostraram, pelo menos em projeto, uma proposta direcionada a crianças e adolescentes inovadora, mas não foram desenvolvidos conforme o planejado. Com relação à estrutura física, ainda sob a coordenação do Projeto Minha Gente, almejava-se a construção de 5 mil prédios escolares, dos quais somente 444 foram efetivamente levantados, custando o valor total de R\$ 1,5 bilhão. O encerramento de construção de prédios escolares se deu com a extinção do PRONAICA, ainda na década de 90, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Os investimentos direcionados a reparos se mostraram insuficientes para cobrir gastos que eram superiores aos das escolas convencionais, uma vez que a estrutura dos centros era diferenciada e exigia maior atenção, apesar de o projeto de criação prever que os gastos com manutenção seriam menores. Há, também, quem acreditasse que os investimentos direcionados à construção dos CAIC's deveriam ter sido enviados às escolas já existentes, como forma de melhorar o que já estava sendo levado a cabo em péssimas condições, abrangendo, inclusive, uma parcela maior de alunos, uma vez que as escolas convencionais viviam superlotadas.

Quanto à relação com a comunidade, Ferretti (1992, p. 66) ressalta que “[...] não houve a substituição real do assistencialismo pela participação da comunidade, nem a visão de algo realmente novo, que rompesse com o conceito ainda dominante de escola”. A participação da comunidade, um dos fatores inovadores do projeto, ficou restrita somente a três níveis, ou seja, “[...] na concepção do Projeto, quando recebe informações sobre o mesmo; na implantação, quando é consultada e emite opiniões sobre o Projeto e na operação, quando partilha das decisões e da operação das unidades (CIACs) instaladas” (FERRETTI, 1991, p. 67).

O que se observa é que os CAIC's, na sua maioria, não foram fiéis à proposta original, pois serviços que comporiam a parte diversificada do currículo, como atendimento médico, odontológico, aulas de marcenaria, datilografia, corte e costura, etc., acabaram não sendo desenvolvidos em muitos dos CAIC's, já que as Secretarias de Educação não dispunham de quadro de pessoal relativo às áreas elencadas, além do fato de equipamentos e financiamento necessários ao desenvolvimento desses serviços terem sido escassos (BRASIL, 1997). Isso acaba por tirar a posição de destaque dos CAIC's frente ao desenvolvimento de um ensino integral “inovador” e os coloca nos mesmos moldes operacionais de uma escola tradicional, uma vez que o currículo deles não ultrapassou o que já era ministrado em outras escolas de turno. Outro dado relevante que ratifica a materialização de “mais do mesmo” é que, quando comparados às escolas tradicionais, os índices de evasão e reprovação dos CAIC's são pouco melhores, o que de fato não seria suficiente para justificar os altos investimentos numa instituição que nascera com o objetivo de combater esses índices, conforme apresentado em “relatório expedido pelo Tribunal de Contas da União em 1997” (BRASIL, 1997).

### **1.3 DAS PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL AO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**

Conforme é possível constatar, as principais experiências de Educação Integral e em tempo integral desenvolvidas no Brasil, entre as décadas de 1950 e 1990, demonstravam, em suas propostas, um forte interesse em diminuir os índices de evasão e reprovação e atuar em aspectos que afligiam a sobrevivência da população pobre, afetando o êxito escolar do aluno, como fome, saúde precária, carência de atendimento médico-odontológico, falta de higiene, abandono de crianças e adolescentes, etc. De algum modo, os discursos oficiais entendiam que a Escola de Tempo integral poderia amenizar as condições que afetavam o rendimento escolar de crianças e adolescentes.

Sem desconsiderar efetivas determinações de ordem político-econômica no planejamento e desenvolvimento dessas experiências, pesquisas mencionadas anteriormente constataram que algumas dessas iniciativas deram muito mais ênfase ao lado assistencial que ao lado pedagógico, com prejuízo ao cumprimento do papel da escola na democratização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e na emancipação do aluno. Outros pesquisadores apontaram o alto custo dos Programas e o abandono da rede escolar de turnos já existente, bem como a construção de escolas a um custo elevado (como foi o caso dos

CIAC's), sem provisão, por parte do governo, de recursos financeiros e humanos para a manutenção das mesmas. A dependência de parcerias intersetoriais no âmbito do Governo e do Terceiro Setor se mostrou como uma estratégia de compensação em relação aos baixos investimentos realizados, como foi o caso do PROFIC, entre outros.

De todo modo, o objetivo comum dos Programas era o de atender, no ensino fundamental, em escolas de tempo integral, crianças e adolescentes da população pobre, em regiões marginalizadas, garantindo programas de assistência à saúde, alimentação, higiene, esporte, lazer, preparação para o trabalho, proteção social e, em segundo plano, o ensino, pois o mesmo dependia de condições ideais para ser desenvolvido. No contexto atual da educação brasileira, a Educação Integral de Tempo integral ainda encontra campo fértil em iniciativas do Governo e da classe política, voltadas para uso da escola para resolver os mesmos problemas sociais, sob o pretexto da necessidade de oferta de uma “educação de qualidade”, apesar da imprecisão desse conceito. No entanto, a partir dos anos 1990, tais iniciativas foram, cada vez mais, imbuídas das ideologias neoliberal e da terceira via, corporificadas em documentos oficiais e oficiosos que, por sua vez, são incorporados no cotidiano das escolas, condicionando a atuação pedagógica dos professores. Dissemina-se, na sociedade, especialmente nos meios políticos e acadêmicos, uma onda de crítica à escola tradicional e ao funcionamento da escola pública e, ao mesmo tempo, uma louvação à escola de Educação Integral e de tempo integral.

Em face dessas considerações, faz-se necessário analisar, brevemente, o ordenamento jurídico brasileiro sobre a Educação Integral de tempo integral na educação básica, na tentativa de obter subsídios para compreender a ênfase dada pelos governos, atualmente, a essa modalidade de ensino. Para tanto, teremos, como ponto de partida, a Constituição Federal de 1988 e, como ponto de chegada, o Plano de Desenvolvimento da Educação e três ações fundamentais que o integram: o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, o Programa Mais Educação e a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Embora o texto da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, não tenha se referido explicitamente à Educação Integral e de tempo integral, ele contém algumas diretrizes importantes para essa temática, demonstrando uma preocupação com as dimensões formativas do ser humano e a garantia desse direito. No artigo 205, diz a Constituição: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2016c, p. 77).

Obviamente, este artigo se refere à “educação escolar” e, dentre os objetivos gerais da educação, observa-se uma familiaridade com a integralidade do ser humano, considerando o “pleno desenvolvimento da pessoa”, “exercício da cidadania” e “preparação para o trabalho”. O artigo 206, inciso VII, ressalta o princípio da “garantia de padrão de qualidade” e o artigo 227 preconiza:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2016a, p. 82).

Esses três pontos foram tomados por legisladores e políticos como justificativa para a implantação da escola em tempo integral, já que esta surge como uma proposta destinada a alavancar a qualidade da educação brasileira, garantindo, às camadas populares, a superação dos desafios, algo não alcançado pela via da educação tradicional. Ainda sobre o artigo 227, vale a pena destacar que a promulgação dele se deu por influência de movimentos internacionais que já ocorriam fora do país, motivados por organismos multilaterais, como “Organização das Nações Unidas” (ONU), mediante atuação do “Fundo das Nações Unidas para a Infância” (UNICEF), da “Organização Internacional do Trabalho” (OIT), da Organização Mundial de Saúde (OMS), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), etc.

Por iniciativa desses mesmos organismos multilaterais, em 1989, foi realizada a “Convenção Sobre os Direitos da Criança”. De caráter obrigatório, ela tinha o propósito de proteger os direitos da infância por meio de ações assistencialistas e de proteção integral, garantindo a equidade de oportunidades às crianças.

A Convenção sobre os Direitos da Criança reveste-se do mesmo significado para todos os habitantes do planeta, já que enuncia normas comuns, tendo simultaneamente em consideração as diferentes realidades culturais, sociais, econômicas e políticas dos Estados considerados individualmente, por forma a que cada Estado possa aplicar, de acordo com os seus próprios meios, os direitos comuns a todos (ONU, 2002, p. 5).

O Brasil foi signatário na “Convenção Sobre os Direitos da Criança”, assumindo todos os compromissos, conforme pode ser observado no Decreto 99.710, de 21 de Novembro de 1990, que promulgou nacionalmente o tratado internacional. Baseando-se em documentos internacionais referentes à criança, criados anteriormente à “Convenção Sobre os Direitos da Criança”, o Brasil já havia promulgado o dispositivo legal do artigo 227, constante na CF/88, sintetizando o que viria a ser o marco internacional da defesa dos direitos da criança, em

1989. A partir da promulgação desse artigo, deu-se início à elaboração da Lei do Estatuto da Criança e Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990). Esta lei é resultado do processo de redemocratização do país e, de todo modo, precursora das normativas acordadas na convenção sobre os direitos da criança, em 1989.

[...] Inspirado pela Convenção Internacional sobre Direitos da Criança, das Nações Unidas, de que o Brasil é signatário, e destinado a regulamentar o art. 227, da Constituição então recém promulgada, o ECA foi resultado de intensa discussão e ativa participação popular com a articulação de inúmeras forças políticas, entre as quais a Frente Parlamentar pelos Direitos da Infância e Juventude, o Fórum de DCA, a Pastoral do Menor, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, o Fórum Nacional de Dirigentes de Políticas Estaduais para Criança e Adolescente, na Sociedade Brasileira de Pediatria, a OAB, a Abrinq, dentre outros (COLLOR, 2015).

Em se tratando da Educação Integral de tempo integral, o artigo 227 da CF/88 e o ECA constituíram-se como fatores determinantes para a criação do “Projeto Minha Gente”, na década de 1990, no governo de Fernando Collor (1990-1992), que, sob os mesmos preceitos de assistencialismo e proteção integral acordados na Convenção da ONU, em 1989, implantava, de modo prático na realidade brasileira, escolas de tempo integral, conhecidas pela denominação de Centros Integrados de Atendimento à Criança e ao Adolescente – CIAC’s (1991). O exemplo mais considerável da materialização dessa política pode ser observado no pronunciamento do ex-Presidente Fernando Collor, em 13 de julho de 2015, no Senado Federal.

[...] Foi também em 1990, logo no primeiro ano de governo, que instituí o Programa Minha Gente, do qual fazia parte a implantação em todo o País de cinco mil Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente, os conhecidos CIACs. A concepção era a de escolas de tempo integral, com a oferta não só do ensino tradicional, mas também de atividades diversas no campo artístico, cultural, esportivo e também de formação profissional. No âmbito do Programa, os CIACs eram apenas o lócus para alcançar os objetivos sociais mais amplos do Programa Minha Gente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente também não traz, explicitamente, nenhum dispositivo legal sobre a Educação Integral e de Tempo Integral. Entretanto, aborda, com detalhes, as características imanentes a esta modalidade de educação. Basta observar as disposições preliminares, artigo 3º, que informa que crianças e adolescentes têm assegurado, por lei e por outros meios, as condições necessárias para que se desenvolvam “físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 2016b, p. 11).

Observa-se que a década de 80 e, sobretudo, o início da década de 90, apresentaram motivações advindas de orientações internacionais para a elaboração de políticas públicas brasileiras voltadas à educação. A reforma do Estado, na década de 90, no governo de



Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002), conhecida por “reformas neoliberais”, desencadeada por uma acelerada revolução tecnológica e grandes mudanças nos processos de produção e consumo, levou o Brasil a se adequar ao novo contexto das relações capitalistas de produção, subjugando-se aos preceitos de uma ideologia neoliberal, fortemente ditados por organismos multilaterais e apontados para o processo de globalização. O ideário neoliberal aparece com maior contundência mediante uma crise que se instalou na economia brasileira e como justificativa de salvação para os problemas de ordem social e econômica que se agravavam, como desemprego, inflação, etc.

Os anos 1990 demarcam a chegada efetiva do neoliberalismo no Brasil, coincidindo com os primeiros ensaios da reforma educativa brasileira surgidos já no Governo Itamar Franco, quando foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que é praticamente uma reprodução da Declaração de Jomtien (LIBÂNEO, 2012b, p. 21).

É diante desse contexto e da ideologia neoliberal que foi implantada em vários setores públicos do governo brasileiro que é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Essa lei foi criada com o propósito de regular as diretrizes da educação em todos os níveis formais, sendo a Educação Integral e de tempo integral parte evocada oficialmente nesse processo de reformas, ao contrário das outras leis que, até então, traziam definições pertinentes, mas não específicas sobre essa modalidade.

O artigo 2º da LDB faz alusão aos deveres e objetivos da educação, assim como a CF/88 e o ECA/90. Tanto a LDB, no artigo 3º (inciso III), quanto a CF/88, no artigo 206 (inciso III), demonstram o interesse num ensino ministrado com base no princípio do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. Dentre as experiências de Educação Integral que foram instaladas no Brasil, mencionadas anteriormente, somente o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (1950) e os Centros Integrados de Educação Pública (1985) tinham concepções pedagógicas bem definidas, preparando, inclusive, o professorado e o corpo administrativo para atuar com intencionalidade pedagógica junto aos alunos.

O inciso X do artigo 3º da LDB traz, ainda, como princípio, a “valorização da experiência extraescolar”, considerando a possibilidade de atuação da escola com instituições externas a ela. Tratando desse assunto, Guará (2007) ressalta:

Essas indicações legais respondem tanto às expectativas de ampliação do tempo de estudo, via sistema público de ensino, como ao crescente movimento de participação de outras organizações, nascidas em geral por iniciativa da própria comunidade, que trabalham na interface educação-proteção social. Neste contexto, firma-se a idéia de que as ações de educação na sociedade contemporânea, seja na perspectiva quantitativa (educação para todos) ou na aposta qualitativa (todas as dimensões da vida) necessitam ser articuladas na parceria Estado-sociedade civil.

Na educação infantil, primeira etapa da educação básica, a LDB prevê que esta tem como objetivo o “desenvolvimento integral da criança de até cinco anos”, nos “aspectos físico, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2014a, p. 21). Aqui, também, não menciona a Educação Integral de tempo integral, mas demonstra certo comprometimento com as várias dimensões do desenvolvimento. Já o artigo 31, ainda referente à “educação infantil”, aponta que esse nível de ensino deverá obedecer algumas regras comuns, entre elas o “atendimento à criança de, no mínimo, quatro horas diárias para o turno parcial e de sete horas para a jornada integral” (inciso III) (BRASIL, 2014a, p. 22). Este inciso evidencia, pela primeira vez até o momento, a preocupação com a expansão do tempo escolar.

Para o ensino fundamental, o artigo 34 também inaugura o texto referente à possibilidade de as escolas expandirem o tempo de atuação com os alunos mediante os seguintes termos: “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 2014a, p. 23). O parágrafo 2º deste mesmo artigo aponta que “[o] ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014a, p. 23).

Nas disposições transitórias, o artigo 87 da LDB demonstra o poder de influência dos tratados firmados em eventos promovidos por organismos multilaterais nos dispositivos legais que regem a educação. Em seu parágrafo 1º, ressalta que “a União, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 2014a, p. 44). Em seguida, o parágrafo 5º salienta que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 2014a, p. 44).

Primeiramente, antes de apurar o conteúdo do Plano Nacional de Educação, cabe, aqui, destacar de forma breve, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que foi elaborada em Jomtien, Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990, tendo em vista o seu caráter orientador para o desenvolvimento do PNE:

A Conferência, que produziu um documento histórico denominado Declaração Mundial da Conferência de Jomtien, foi a primeira dentre outras conferências realizadas nos anos seguintes em Salamanca, Nova Delhi, Dakar etc., convocadas, organizadas e patrocinadas pelo Banco Mundial. No Brasil, o primeiro documento oficial resultante da referida Declaração e das demais conferências foi o Plano

Decenal de Educação para Todos (1993- 2003), elaborado no Governo Itamar Franco. Em seguida, seu conteúdo esteve presente nas políticas e diretrizes para a educação do Governo FHC (1995-1998; 1999-2002) e do Governo Lula (2003-2006; 2007-2010), tais como: universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, Lei de Diretrizes e Bases (Lei no 9.394/96), entre outras (LIBÂNEO, 2012b, p. 15).

É com base nos preceitos da Declaração Mundial de Educação Para Todos que foi delineado o processo de construção do Plano Nacional de Educação, haja vista as orientações legais dispostas na LDB que apontam para essa constatação. O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a educação nacional, compreendendo a articulação dos sistemas de ensino com o intuito de assegurar que eles sejam cumpridos no prazo de vigência, de 10 anos. Trata-se de um documento que prevê fontes de investimento em educação, possibilitando que as ações previstas sejam desenvolvidas, e que busca garantir a manutenção e o desenvolvimento do ensino nos seus diversos níveis e modalidades, oportunizando a “todos uma educação de qualidade”.

A primeira edição do PNE foi instituída pela Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001, na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002), juntamente com uma série de reformas, e previa 295 metas a serem alcançadas pela educação brasileira. A educação de tempo integral se encontrava incluída entre as metas, porém a consecução dela se viu comprometida diante do veto presidencial em relação aos investimentos provenientes do PIB, necessários para o desenvolvimento dos objetivos e metas do PNE. A segunda edição do PNE passou a vigorar por meio da promulgação da Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014, já no governo Lula (2003-2006; 2007-2010), com previsão de avaliação de alcance de metas em 2024. O PNE atual (2014-2024), muito mais pé no chão que o primeiro (2001), compreende 20 metas e é reflexo de discussões da I Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada de 28 de março a 1º de abril de 2010.

Tendo em vista o PNE atual, as metas dispostas nele fazem referências explícitas à preocupação com a adesão das escolas públicas do país à expansão do tempo escolar. Basta observar a meta 6, que aborda a preocupação em “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”. Uma meta relacionada somente à educação de tempo integral, inclusive com estratégias bem definidas para serem cumpridas dentro do prazo de concretização do plano, que se encerra em 2024. Além da própria meta, são elencadas, em seguida, nove estratégias que apontam para os encaminhamentos a serem adotados nas diversas etapas da educação básica.

Se a CF/88 e o ECA/90 não trazem, em suas formulações, referências explícitas sobre a Educação Integral e de tempo integral, é na LDB, e de forma mais categórica no PNE, que a Educação de tempo integral apresenta relevância para o desenvolvimento da qualidade da educação.

Existe, ainda, um outro plano, também destinado a desenvolver a qualidade da educação, paralelo ao PNE, e que foca mais especificamente na materialização de uma proposta de indução da ampliação da jornada escolar e na organização curricular na perspectiva da Educação Integral e de tempo integral. Trata-se do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado pelo MEC, em 24 de Abril de 2007. À época, Fernando Hadadd era Ministro da Educação e foi o responsável por apresentar as ações desse plano.

O PDE, com período de vigência de 15 anos a partir da data de seu lançamento, aglutina, a sua volta, mais de 40 ações – novas, antigas, interrompidas e em andamento – do governo federal que deverão ser desenvolvidos nos Estados, Municípios e Distrito Federal, em regime de colaboração, nos aspectos políticos, técnicos e financeiros, com o propósito de melhorar a qualidade da educação em quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Dentre as ações do PDE, cabe destacar alguns pontos que estão intimamente relacionados ao desenvolvimento da Educação Integral e de tempo integral na educação básica.

O primeiro deles se refere ao Decreto nº 6.094, de 24 de Abril de 2007, uma das ações prioritárias do PDE.

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Conforme o site oficial do “Movimento Todos Pela Educação” (2013), “promulgado em 2007, o Plano de Metas é composto por 28 diretrizes para melhoria do ensino nacional, estabelecidas com base em estudos preliminares realizados em parceria com organismos internacionais”. Vale ressaltar que o Movimento Todos Pela Educação é o principal formulador do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação.

Sobre a composição do Movimento Todos Pela Educação e a base teórica que o embasa, Voss (2011, p. 52) enfatiza que

[...] as lideranças empresariais e políticas que compõem o TPE, na sua maioria, não provêm do campo da Educação nem possuem formação acadêmica ou produção intelectual reconhecida nessa área. São, em sua maioria, profissionais ligados à economia, administração, comunicação, ao mundo dos negócios ou pessoas que

ocuparam determinados cargos políticos nos governos federal ou estaduais. Sendo assim, o TPE e também o PDE e seus decretos, embora elaborados pelo MEC, não apresentam, em seus textos, nenhuma base teórica. Apenas fazem uso de certos termos como: qualidade, participação, democratização, cidadania, aprendizagem, inclusão, sem qualquer definição desses conceitos.

Esse movimento tem se inserido em vários debates sobre a educação brasileira, inclusive contribuindo para a construção de documentos como o PNE (2014-2024) e para a formulação de vários programas que compõem o PDE. O Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação se configura como a essência de todas as ações do PDE, sendo a construção dele mesmo uma das ações previstas a ser desenvolvida. Segundo Saviani (2007, p.1233), o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação é o carro-chefe do Plano de Desenvolvimento da Educação, inclusive ambos foram promulgados e lançados oficialmente no mesmo dia, 24 de abril de 2007.

A adesão de cada Estado, Município ou do Distrito Federal ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é voluntária. O propósito consiste em elevar a qualidade da educação básica, conforme previsto no PDE, mediante a observação das diretrizes constantes do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, qualidade essa que, por sua vez, é mensurada pelo cumprimento da meta de evolução no IDEB.

No artigo 2º do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação constam 28 diretrizes, as quais deverão ser seguidas pelos Estados, Municípios e Distrito Federal. Cabe, aqui, ressaltar somente aquelas que estão intimamente relacionadas à Educação Integral de tempo integral.

O inciso IV visa “combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial”.

O inciso VII manifesta a necessidade de “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular”.

No que diz respeito ao caráter intersetorial, o inciso XXIV dispõe sobre “integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola”.

Quanto ao envolvimento da comunidade, o aproveitamento e a preservação de espaços extraescolares, o inciso XXVI menciona a possibilidade de “transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar”.

Por fim, o inciso XXVII visa “firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas”.

O que se observa é que esse Plano de Metas não se preocupa em readequar a infraestrutura da escola atual ou dar condições para que a mesma realize suas atividades independentemente de parcerias externas, mas induz os governos e, mais diretamente as escolas, a buscarem parcerias fora do espaço escolar, pressupondo que todos têm responsabilidades diretas com o desenvolvimento da qualidade da educação.

Nesse sentido, muito alinhado com as perspectivas do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, voltado para escolas públicas de ensino fundamental, o Governo Federal apresenta, em 2007, uma proposta de Educação Integral denominada Programa Mais Educação (PME), evidentemente um dos Programas constitutivos do PDE e que funciona como uma proposta indutora da ampliação do tempo, espaço e saberes escolares e da organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

Tal Programa foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10. Em 2016, ainda no governo presidencial de Dilma Rouseff (2011-2014; 2015-2016), frente ao cenário de crise econômica e política que o Brasil apresentava, o PME foi encerrado na maioria das escolas. Atualmente, com a ascensão do governo Temer (2016), o Programa foi totalmente interrompido. A interrupção de uma proposta tão ousada como o PME, ainda que de forma parcial, em 2015, demonstra a relevância dos investimentos para que políticas dessa natureza continuem a se operacionalizar. Na educação básica, de modo geral, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) se torna essencial, pois é a partir dele que se efetivam as diretrizes previstas no artigo 12 da Constituição Federal, em que consta a legalidade da redistribuição de receita proveniente de impostos arrecadados pela União aos Estados, Municípios e Distrito Federal, para manutenção e desenvolvimento do ensino obrigatório.

Criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de Dezembro de 2006, e regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de Junho de 2007, e pelo Decreto 6.253, de 13 de Novembro de 2007, em substituição ao FUNDEF, que perdurou de 1997 a 2006, o FUNDEB se aplica diretamente à educação básica, complementando os recursos do Distrito Federal, Estados e Municípios. A redistribuição da União ao Distrito Federal, Estados e municípios leva em consideração o número de alunos matriculados na educação básica, respaldando-se

nos dados disponibilizados pelo censo escolar elaborado pelo INEP/MEC. Entrou em vigência a partir de 1º de Janeiro de 2007, com prazo estipulado para encerramento em 2020.

A educação de tempo integral, que aparece no PNE como meta ousada a ser instalada em 50% das escolas públicas até o ano de 2024, é amparada com recursos superiores àqueles direcionados às escolas de turno. O Artigo 10 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB, garante a distribuição desproporcional de recursos aos Fundos Estadual, Municipal e do Distrito Federal, levando em consideração a oferta da modalidade de educação de tempo integral, ou seja, os investimentos são acrescidos de acordo com os níveis em que a modalidade é aplicada. Portanto, na educação básica, os recursos seriam realocados tendo em vista as etapas: a) Creche em tempo integral (inciso I); b) pré-escola em tempo integral (Inciso II); c) ensino fundamental em tempo integral (inciso IX); e d) ensino médio em tempo integral (inciso XII).

Entre outros elementos utilizados para a redistribuição dos recursos, o artigo 36 apresenta os “fatores de ponderação” de acordo com as modalidades já elencadas. O fator de ponderação, multiplicado pela quantidade de matrículas efetuadas por cada sistema de ensino, permite verificar o grau de comprometimento financeiro entre uma etapa e outra.

Por certo, esta ponderação ainda é insuficiente para dar conta de uma ampliação do tempo na escola que tenha por fim uma educação integral. Se pensamos em uma concepção de tempo que inclua aquela educação integral a que vimos nos referindo, cuja meta é a formação humana em sua plenitude, indubitavelmente os 25% a mais não permitirão que ela se processe por inteiro. Atividades esportivas, artísticas, intelectuais, sócio-educativas e do mundo do trabalho com suas especificidades, que incluem espaços adequados, não acontecerão, em sua potencialidade, com o incremento proposto (COELHO; MENEZES, 2007, p. 12)

De todo o apresentado, é notório o comprometimento dos gestores da educação, por meio do FUNDEB, com a expansão do tempo escolar e com a consideração da plenitude humana em todas as modalidades e níveis de ensino, “sem distinção”. Entretanto, diante da realidade da maioria das escolas Brasil afora, que foram construídas para funcionarem em turno único, prezando-se pelo atendimento quantitativo de alunos, tais investimentos ainda se demonstram insuficientes para a consolidação da educação de Tempo Integral.

Com relação à “Educação Integral”, conceito este que enfatiza a multidimensionalidade do ser humano, não aparece de forma explícita em nenhum texto legal referência que indique a concepção de Educação Integral a ser utilizada ou, ainda, alternativas neste sentido, ficando evidente a preocupação apenas com o caráter de expansão do tempo. Entretanto, vale ressaltar que, dentro de uma compreensão geral das modalidades da educação

básica, foram encontradas diversas passagens que se referiam a uma “formação plena” ou, ainda, a consideração de várias atividades e espaços como direitos básicos do ser humano.

A concepção pedagógica, também considerando o todo na educação básica, aparece somente sob a denominação da defesa do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” na LDB, facultando a escolha por parte das instituições de ensino.

O Programa Mais Educação se configura como uma das ações do PDE que tem toda sua proposta orientada pelas diretrizes constantes do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Apresenta-se como uma proposta de indução da organização curricular na perspectiva da Educação Integral, em escala nacional, obedecendo as 28 diretrizes formuladas pelo movimento Todos Pela Educação, voltadas para o desenvolvimento da qualidade no ensino fundamental.



## **CAPÍTULO 2**

### **OS EMBATES SOBRE O CONCEITO DE QUALIDADE DE ENSINO E AS IMPLICAÇÕES EM PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Este capítulo foca na análise da Globalização e dos ideários do Neoliberalismo e da Terceira via na visão do campo crítico das teorias da educação, demonstrando a influência de medidas macroeconômicas para a consolidação da concepção de Educação Integral no Brasil. Busca estabelecer, também, uma compreensão do conceito de qualidade e de que forma o mesmo tem sido expresso no que diz respeito à consolidação do processo de ensino aprendizagem. Para tanto, apresenta, na visão da Teoria Histórico-Cultural, uma concepção de ensino que coadune com os princípios da Educação Integral e que, a partir desta perspectiva, seja relevante para a qualidade.

#### **2.1 FINALIDADES EDUCATIVAS E QUALIDADE DO ENSINO NO CONTEXTO NEOLIBERAL**

A transição do século XX para o XXI foi marcada pela forte crise econômica que se alastrou no Brasil e no cenário internacional, pelos esforços em superá-la mediante o processo de globalização econômica, pela forte intervenção de organizações financeiras internacionais nas realidades de países emergentes, especialmente na educação, pela revolução tecnológica, pelo ajuste estrutural de políticas de Estado cunhadas pela ideologia neoliberal, amplamente disseminadas por organismos multilaterais na América Latina, e pelo projeto ideológico da Terceira Via, que se apresentava como uma forma de se superar as mazelas ocasionadas pelo próprio ideário neoliberal. Tal globalização do mundo representava a retomada de uma nova reestruturação capitalista e produção de um processo civilizatório mundial. Tratava-se de um “[...] processo de globalização das coisas, gentes e ideias” (IANNI, 1999, p. 111).

No final da década de 1980 e início dos anos 2000, vários países em dificuldade econômica, como o Brasil, passaram a fazer acordos com Organismos Multilaterais para receberem empréstimos, sob a condição de aplicarem o dinheiro em diversos setores estratégicos, visando o desenvolvimento econômico, conforme as recomendações de caráter ideológico neoliberal dessas mesmas instituições de crédito. Freitas (2004, p. 146) entende

que as mudanças pelas quais o Brasil passou na década de 90 foram determinadas pelo processo de globalização, controlado por organismos internacionais que atuam, especificamente, colocando em prática as políticas internacionais de países ricos e direcionando os fluxos de capitais.

Conforme Ianni (1999, p. 17, grifo nosso) esclarece,

[s]ão muitas e evidentes as interpretações, as propostas e as reivindicações que se sintetizam na ideologia neoliberal: reforma do estado, desestatização da economia, privatização de empresas produtivas e lucrativas governamentais, abertura de mercados, redução de encargos sociais relativos aos assalariados por parte do poder público e das empresas ou corporações privadas, informatização de processos decisórios, produtivos, de comercialização e outros, busca da qualidade total, intensificação da produtividade e da lucratividade da empresa ou corporação nacional e transnacional. Esses e outros objetivos e meios inspirados no neoliberalismo impregnam tanto as práticas das empresas, corporações e conglomerados transnacionais como as práticas de governos nacionais e organizações multilaterais. **Além disso, estão presentes na vida intelectual em geral, dentro e fora das universidades e outras instituições de ensino e pesquisa. E traduzem-se em uma vasta produção de livros, revistas, jornais, programas de rádio e televisão, tanto quanto se traduzem em ensaios e monografias. Aí mesclam ciência, ideologia e utopia.**

No Brasil, o modelo neoliberal, implantado inicialmente no governo Collor (1990 – 1992), promoveu o corte de gastos públicos, a criação de programas de estabilização, a renegociação da dívida externa, a abertura econômica do país, além de facilitar o ingresso de capitais estrangeiros, fomentar as privatizações, aumentar as exportações e reestruturar as políticas públicas que já estavam em andamento. O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) foi ainda mais contundente, possibilitando reformas de maior impacto – bem como a continuidade das ações implementadas no governo Collor –, como mudanças no sistema previdenciário, no sistema tributário, na distribuição de recursos financeiros para a educação, etc., tudo de acordo com as recomendações do Banco Mundial (SOARES, 2003, p. 36).

Essas ideias de cunho neoliberal são amplamente propagadas por agências internacionais que representam os interesses do desenvolvimento do capitalismo e pelos grupos que as sustentam, como o G7<sup>17</sup> (Estados Unidos, Alemanha, Canadá, Japão, Itália, França e Reino Unido). Existem várias organizações transnacionais que atuam nesse plano ideológico, sendo o Banco Mundial (World Bank) uma das mais contundentes. Ele foi criado em 1944, numa reunião conhecida como Conferência de Bretton Woods, realizada com o

---

<sup>17</sup> Grupo dos Países mais industrializados do mundo, conseqüentemente, os mais ricos. Este grupo já foi integrado pela Rússia, sendo denominado de G8. Por estar envolvida com problemas políticos mal resolvidos com a Ucrânia, a Rússia foi retirada do G8. Dessa forma, os países participantes da cúpula voltaram a se denominar G7.

objetivo de articular um mecanismo político econômico que auxiliasse os países assolados pela 2ª Guerra Mundial e contribuísse com a estruturação de um ambiente internacional globalizado estável comercial e financeiramente.

Ianni (1999, p. 218) salienta:

[o]s principais guardiães dos ideais e das práticas neoliberais em todas as partes do mundo têm sido o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Organização Mundial de Comércio (OMC), sendo que esta organização multilateral é a herdeira do Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT). Três guardiães dos ideais e das práticas do neoliberalismo; ou a santíssima trindade guardiã do capital em geral, um ente ubíquo, como um deus.

Inicialmente, o BM se configurava como um instrumento necessário para o desenvolvimento do bloco ocidental e uma ferramenta para a disseminação de práticas e ideias capitalistas e anticomunistas (SILVA, 2002). Atualmente, é o maior captador mundial não soberano de recursos financeiros, exercendo profunda influência no mercado internacional (SOARES, 2003, p. 15). Charlot (2013, p. 53) observa que

[o] Banco Mundial tem uma missão de combater à pobreza a longo prazo. Na verdade, é um grupo constituído pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) mais quatro organizações a ele associadas. É basicamente um banco, cuja a função é emprestar dinheiro para amparar projetos de desenvolvimento, em particular na área da educação”.

Assim, o principal objetivo do BM é o fator econômico e a garantia de uma estrutura que dê base para as articulações político econômicas dele, assegurando um sistema no qual os interesses dos países que compõem base de investimento, aqueles com maior poder de investimento (G7), possam ser atendidos, ou seja, as ações do Banco são orientadas pela manutenção e desenvolvimento do modo de produção capitalista. É uma instituição de crédito responsável por adequar a realidade dos países emergentes à nova ordem do capital globalizado e reestruturar as políticas deles a partir de um viés neoliberal.

É preciso entender a lógica dos administradores dos capitais globalizados. Trata-se de bancos transnacionais, fundos de pensão, fundos de investimento, companhias de seguro etc. que aplicam seus recursos em dezenas de países diferentes. O critério que preside a distribuição destas dezenas ou talvez centenas de bilhões de dólares pelas diversas economias nacionais é a maximização do retorno e minimização do risco (SINGER, 2000, p. 113).

Até o ano de 2010, 186 países investiam no BM. O poder de intervenção de cada um deles, bem como o retorno financeiro, depende, basicamente, do capital que investem, o que acaba favorecendo certas potências econômicas, principalmente aquelas que compõem o G7, uma vez que elas têm um maior percentual de investimento, o que garante mais impacto nas

tomadas de decisões e maior direito a participação nos lucros da instituição. Analisando o documento “IBRD 2010 Voting Power Realignment”, do Banco Mundial, verificou-se que países como Estados Unidos (15,85%), Japão (6,84%), China (4,42%), Alemanha (4%), Reino Unido (3,75%) e França (3,75%) concentram o maior poderio de influência. Segundo este mesmo documento, o peso da influência do Brasil frente às votações das políticas do BM é de 2,24%. Países emergentes, como o Brasil, participam ativamente do processo, inclusive com direito de voto e de retorno dos investimentos, mesmo sendo pequenos.

O Banco Mundial empresta dinheiro para países emergentes visando o combate à pobreza e, ao mesmo tempo, os auxilia por meio de instruções técnicas quanto à forma de aplicá-lo em setores estratégicos, como Agricultura, Habitação, Transporte, Saúde, Infraestrutura Urbana e Rural e, especialmente, Educação. Desse modo, garante a preparação de uma realidade fértil para a disseminação das ideologias que ele defende e, claro, as condições para que seja efetuado o reembolso seguro dos investimentos aplicados.

No ano de 1990, foi organizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia. Esse evento foi promovido pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o BM (Banco Mundial). Nesse encontro, 155 governos foram signatários da “Declaração Mundial de Educação para Todos”, construída com vistas a ofertar educação básica a crianças, jovens e adultos, tornando a educação básica como uma prioridade mundial nas agendas políticas desses países. Vale ressaltar, entretanto, que o princípio norteador da elaboração das propostas desse documento se vincula diretamente às especificidades do campo da administração de empresas. Trata-se de um banco, em que as vantagens dos acordos firmados só beneficiam ele e seus representantes, na maioria das vezes, com juros que se multiplicam. Portanto, os formuladores são pessoas com formação em áreas da economia, administração de empresas e não professores, capazes de compreender as peculiaridades do processo de ensino-aprendizagem.

Para enquadrar a realidade educativa em seu modelo econômico e poder aplicar-lhe seus teoremas gerais, o Banco estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagens e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa (CORAGGIO, 2003, p. 102).

A partir de 1990, uma série de documentos norteadores da educação brasileira foram elaborados seguindo os princípios constantes na “Declaração Mundial de Educação para Todos”: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 9.394/96; o Plano Decenal

de Educação Para Todos (1993-2003); o Plano Nacional da Educação – PNE (2001-2010/2014-2024), etc. A Declaração foi um marco para a educação, fator determinante para o início do que passaria a ser denominado de “década da educação”, e acabou motivando o Brasil a elaborar documentos que dispõem metas com prazo de dez anos para serem efetivadas, conforme os acordos que firmados em Jomtien.

A Conferência, que produziu um documento histórico denominado Declaração Mundial da Conferência de Jomtien, foi a primeira dentre outras conferências realizadas nos anos seguintes em Salamanca, Nova Delhi, Dakar etc., convocadas, organizadas e patrocinadas pelo Banco Mundial. No Brasil, o primeiro documento oficial resultante da referida Declaração e das demais conferências foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993- 2003), elaborado no Governo Itamar Franco. Em seguida, seu conteúdo esteve presente nas políticas e diretrizes para a educação do Governo FHC (1995-1998; 1999-2002) e do Governo Lula (2003-2006; 2007-2010), tais como: universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, Lei de Diretrizes e Bases (Lei no 9.394/96), entre outras. A hipótese básica a ser desenvolvida aqui é de que estes vinte anos de políticas educacionais no Brasil, elaboradas a partir da Declaração de Jomtien, selaram o destino da escola pública brasileira e seu declínio (LIBÂNEO, 2012b, p. 15).

As políticas do BM trazem o slogan “Para Todos”, indicando o acesso de todos a direitos básicos, como saúde, água, saneamento e educação. Entretanto, não evoca, nesse discurso, a possibilidade de emprego ou renda para todos (CORAGGIO, 2003, p. 87).

Essa proposta supõe uma mudança de sentido nem sempre evidente: o “para todos” significa degradar o conceito intrínseco de saúde, educação ou saneamento, refletindo na utilização do adjetivo “básico”. Supõe-se que aqueles que podem pagar pela parte “não básica” desses serviços não estão interessados ou ficam excluídos do acesso ao pacote básico pela via pública (CORAGGIO, 2003, p. 88).

Para Soares (2003, p. 23), as políticas universalistas de ordem econômica do BM excluem as características indesejadas que atrapalham o novo modelo de desenvolvimento neoliberal, estabelecendo reformas estruturais nas instituições e políticas dos países, que têm se configurado como recursos mais importantes que o alívio da pobreza. Assim, o tipo de desenvolvimento econômico proposto pelo BM aprofundou ainda mais a desigualdade, ampliando a pobreza mundial, uma vez que favorece a concentração de renda, de forma que, ainda em 2003, existiam 1,3 bilhão de pessoas vivendo em condição de pobreza absoluta (SOARES, 2003, p. 17).

Ainda que a superação da desigualdade social seja um objeto de reflexão e transformação social constantemente almejado pelas escolas e presente no trabalho de pesquisadores da educação, constitui-se como uma problemática mais ampla e que repercute

no interior das instituições de ensino. Numa perspectiva macroeconômica, Ianni (1999, p. 226) esclarece:

[o] modo pelo qual o neoliberalismo se instala, difunde, prolifera e enraíza pelo mundo, ao mesmo tempo provoca o desenvolvimento de desigualdades de todos os tipos. [...] O mesmo desenvolvimento do capitalismo em escala mundial desenvolve as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais. São as mesmas desigualdades que alimentam e agravam as intolerâncias de todos os tipos, formas, cores e credos, do racismo ao fundamentalismo.

Para atender a população marginalizada, são colocados em pauta programas sociais que têm o intuito de compensar as necessidades das camadas populares, atenuando os conflitos sociais gerados pelo próprio capitalismo. Freitas (2007, p. 968) salienta que, no Brasil, a pobreza tem perambulado pelas escolas, inseridas em programas especiais, dentre os quais podem ser citados os “[...] programas de recuperação, aceleração, progressão continuada e/ou automática, educação de jovens e adultos, pseudo-escolas de tempo integral [...]”.

Esta proposta estratégica para atacar a pobreza explicaria por que o Banco Mundial, que tradicionalmente direcionou investimentos para a infra-estrutura e o crescimento econômico, aparece cada vez mais como um agência propulsora do investimento em setores sociais e na reforma do conjunto das políticas sociais. Trata-se de prevenir situações politicamente críticas [...] (CORAGGIO, 2003, p. 86).

Neste sistema repleto de contradições, a educação escolar é um dos setores mais visados pelas políticas econômicas do Banco Mundial, pois é por meio dela que se prepara o cidadão para o consumo e o futuro trabalhador para desempenhar as funções “básicas” no “mercado de trabalho”, agindo diretamente nas questões econômicas e sobrepondo-se às questões sociais. Nesse modelo, prevalece a concepção de “formação de capital humano” ou, ainda, “teoria do capital humano” (CHARLOT, 2013), focado numa formação “utilitária” (LENOIR, 2016a, 2016b), voltada para o novo cenário econômico e para as demandas do processo de produção e consumo.

Em primeiro lugar, as novas lógicas requerem trabalhadores e consumidores mais formados e qualificados, quer para produzirem mercadorias ou serviços, quer para utilizá-los. Não se trata apenas de desenvolver competências técnicas novas, mas também de aumentar o nível de formação básica da população: o autoatendimento nos bancos e nas estações de metrô, o uso da internet, a compra de brinquedos eletrônicos para os seus filhos, até a escolha do seu hambúrguer por combinação de várias opções ou a faxina de escritórios cheios de conexões elétricas exigem modos de raciocínio outros que não os antigos (CHARLOT, 2013, p. 45).

Diante de uma lógica neoliberal, o Estado passa a ter, somente, o papel de administrar as relações que se estabelecerão entre as várias instituições ou empresas privadas, de modo que, gradativamente, conforme privatiza as estatais, passa a agir regulando e, ao mesmo

tempo, sobrevivendo de tarifações tributárias. A educação, neste contexto, não escapa a esta lógica, sendo, em muitos casos, reestruturada e privatizada, servindo aos interesses específicos de uma determinada classe social.

O capitalismo expande-se mais ou menos avassalador em muitos lugares, recobrando, integrando, destruindo, recriando ou subsumindo. São poucas as formas de vida e trabalho, de ser e imaginar, que permanecem incólumes diante da atividade "civilizatória" do mercado, empresa, forças produtivas, capital (IANNI, 1999, p. 25).

É evidente que há um princípio econômico em tais políticas, uma vez que elas tendem a descentralizar a responsabilidade do governo com a educação, transferindo-a para entidades privadas, sociedade civil, organizações não governamentais, etc., sob o pretexto de democratizar a responsabilidade sobre a educação. Esse é um aspecto do neoliberalismo, em que o Estado deixa de ser o responsável e passa a mediar as relações de mercado, inclusive na educação. Trata-se de uma verdadeira lógica neoliberal, que transforma a educação escolar em mercadoria.

Diante deste quadro e pautado pelos princípios da “qualidade total”, as instituições de ensino deverão concorrer para demonstrar, frente às avaliações em larga escala, se são de qualidade ou não. Essas avaliações são, nitidamente, um reflexo das políticas globalizantes disseminadas pelos Organismos Multilaterais em países em desenvolvimento. O fato de elas existirem e estarem presentes na política educacional de um país como o Brasil pressiona as escolas a trabalharem na lógica do alcance de metas/resultados, colocando-as na condição de responsáveis únicos diante dos mesmos. “Um prato cheio” para o marketing das escolas privadas, que recebem alunos com capital cultural já bem elevado e dispõem de melhores condições, o que favorece o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (que, na maioria dos casos, pode ser chamado de treinamento), os resultados significativos nos rankings escolares e a venda efetiva de seu “produto” (educação considerada de qualidade por alcançar notas elevadas nos rankings).

Segundo Freitas (2014, p. 1102), essas avaliações, desenvolvidas por meio dos “reformadores empresariais da educação”, visam o fortalecimento do controle ideológico dos espaços da escola, promovendo a exclusão e padronização de determinados valores e comportamentos. O autor também aponta que o Plano Nacional de Educação, documento importante da educação brasileira, que prevê o rumo da escola para a melhoria da qualidade em dez anos (2014-2024),

[...] estabelece como “projeto educacional” sair-se bem no Ideb, e este foi vergonhosamente amarrado aos resultados do Pisa, teste de aprendizagem conduzido por um organismo internacional a serviço dos empresários, a OCDE – Organização

de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico. Assim, fica definido nosso “projeto educacional”: os alunos devem sair-se bem na Prova Brasil (Português, Matemática e futuramente Ciências), as escolas devem ter um bom Ideb e todos devemos ser bem avaliados aos 15 anos de idade no Pisa da OCDE em Português, Matemática e Ciências (FREITAS, 2011, p. 80).

As considerações acima têm implicações significativas: transformações e acordos externos que influenciam diretamente na vida interna da instituição escolar, que sofrerá prejuízos consideráveis em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos. O resultado será visível na formação dos mesmos, principalmente na daqueles que pertencem às camadas populares, os mais prejudicados. Basta notar a diferença visível entre a estrutura e organização pedagógica de uma escola particular, que dispõe de meios adequados à prática do ensino, infraestrutura, equipamentos, etc., e a de uma escola pública que, em muitos casos, não tem salas de aula preparadas, com uma boa ventilação, os professores não têm formação condizente à complexidade da atividade docente ou, ainda, tempo para planejamento incluído na carga horária de trabalho, etc. Soma-se a isso o fato de que, se o professor quiser trabalhar diante de uma perspectiva ideológica diferente daquela professada pelos ideais dos organismos multilaterais, melhor dizendo, das avaliações em larga escala, os mesmos serão considerados ineficientes e punidos por não cumprirem o programa direcionado à realização dos testes.

A interferência dessas organizações internacionais na elaboração de políticas para a educação faz suscitar algumas discussões que remetem a um conjunto de reformas que levaram à modificação da organização e da gestão, das finalidades e dos objetivos da escola pública. Isso, na prática, tem implicado de forma acentuada no aprofundamento das desigualdades escolares e sociais, no surgimento de propostas curriculares de cunho instrumental/utilitarista, intercultural e assistencialista, no reducionismo do ensino à preparação para o êxito em avaliações em larga escala e na precarização do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, Libâneo (2014c, p. 15) faz a seguinte constatação:

Com efeito, suspeita-se que fórmulas que sustentam um modelo de escola dentro de um projeto de proteção a pobreza aliado a um currículo instrumental e imediatista para a empregabilidade podem agravar a injustiça social no interior da escola, antecipando formas de exclusão pós-escola; que mecanismos de avaliação em escala que ignoram fatores intraescolares, especialmente as condições e práticas de ensino e aprendizagem, podem acentuar desigualdades sociais; que currículos baseados apenas em práticas de integração e acolhimento social ou ações de assistência social estriam pondo em segundo plano os elementos pedagógico-didáticos da qualidade do ensino, sonhando aos filhos das famílias pobres o acesso ao conhecimento universal e o desenvolvimento das capacidades intelectuais por meio desse conhecimento.



Portanto, as especificidades inerentes ao currículo escolar e, mais especificamente, a um processo de ensino-aprendizagem em que pese a importância do desenvolvimento do aluno, ficam comprometidas, devido ao caráter utilitário e assistencialista das políticas implementadas pelo BM. Caberá à escola atuar como uma empresa, que produz recursos humanos com um nível de aprendizado condizente com o tipo de trabalho que o aluno irá realizar fora dela. Os insumos são suficientes para este tipo de formação, bastando apenas que o professor “siga a cartilha”, independentemente do processo pedagógico inerente à questão. Torres (2003, p. 139) enfatiza que

[o] modelo educativo que nos propõe o BM é um modelo essencialmente escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia: Um modelo escolar configurado em torno de variáveis observáveis e quantificáveis, que não comporta aspectos especificamente qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos mas que constituem, porém, a essência da educação. Um modelo educativo, por fim, que tem pouco de educativo.

As variáveis observáveis e quantificáveis são medidas pela realização de testes em larga escala, gerando resultados que representam a qualidade generalizada do ensino no país por meio da observação de duas disciplinas (algumas vezes, três) básicas para a sobrevivência diante das relações capitalistas de produção, Português, Matemática e Ciências, todas de modo instrumental. Nessa perspectiva, Shiroma e Santos (2014, p. 29) sinalizam que “[...] reduzir a qualidade da educação ao que os percentuais e índices conseguem mensurar é tarefa “pasteurizador” que desconsidera as concepções, os sujeitos, as finalidades formativas, as metodologias de ensino, as formas de organizar o trabalho pedagógico e as funções sociais da escola”.

## **2.2 O DEBATE SOBRE O CONCEITO DE QUALIDADE DE ENSINO**

Atualmente, o conceito de qualidade vem sendo utilizado em diversos âmbitos para indicar serviços ou objetos que satisfaçam os usuários. A origem desse conceito está mais associada aos discursos elaborados pelo setor econômico, sem, contudo, desconsiderar uma transposição atinente a outros diversos setores da sociedade, como o da educação. Esta começa a presenciar a incorporação dessa noção em documentos oficiais precisamente a partir da década de 1990, coincidindo com a gradativa inserção do país no modelo econômico neoliberal.

Enguita (1995, p. 95), sobre a qualidade, considera que “[...] o predomínio de uma expressão nunca é ocioso ou neutro”. Gentili (1995, p. 172) escreve que “o significado da qualidade e, conseqüentemente, a definição dos instrumentos apropriados para avaliá-la, são espaços de poder e de conflito que não devem ser abandonados. [...] Não existe um critério universal de qualidade [...]”. Carreira e Pinto (2007, p. 18) entendem que “a qualidade em educação é um conceito histórico, socialmente construído. A discussão sobre o tema reflete o momento em que vivemos e a disputa de significados existentes na sociedade”. Para Gadotti (2013, p. 6), a “qualidade na educação implica saber de que educação estamos falando, já que não existe uma só concepção de educação [...]”.

O conceito em si tem natureza polissêmica, assumindo diversos significados, como o de “qualidade total”, comumente utilizado pelo setor econômico-empresarial. Também é transposto para o plano educacional, sendo difundido por teóricos da educação que buscam resguardar as especificidades da função social da escola numa perspectiva crítica, como “qualidade social”, “qualidade sociocultural”, “qualidade de ensino”, “qualidade escolar”, etc. Todos estes conceitos estão associados a um discurso favorável à melhoria das condições de oferta da educação pública, ainda que, em muitos casos, possuam perspectivas ideológicas distintas e, por vezes, imprecisas.

A supremacia do conceito de qualidade elaborado pelos segmentos da sociedade civil nos moldes do Neoliberalismo e Terceira Via vem atrelada a concepções ideológicas que orientam entendimentos do conceito de qualidade de ensino, compreendido a partir do termo “qualidade total”. Há, ainda, outras vertentes que fazem uso do conceito de qualidade, como o caso de “qualidade social”, noção elaborada por pesquisadores que, em sua maioria, estão ligados à educação diante de uma perspectiva crítica e totalmente contrária ao caráter instrumental do ponto de vista anunciado pelos organismos multilaterais. “No final da década de 1990, o debate qualidade versus equidade ganha força com o nome de ‘qualidade social’” (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 21). Aplicado especificamente à educação escolar, esse conceito está voltado, em termos gerais, a critérios relacionados à formação para a cidadania, ainda que não haja total consenso, entre os estudiosos do assunto, sobre o real significado dele.

Tal conceito não se vincula à mensuração de resultados pautados por preceitos econômico-empresariais, mas ao desenvolvimento humano do aluno. A qualidade social da educação, como se verá adiante, pode ser tomada em vários sentidos, ora prevalecendo conotação política, ora pedagógica, ora sociológica, ora juntando os três, tendo em vista as peculiaridades internas ao processo de ensino-aprendizagem. Demo (1990) compreende

“qualidade social” enfatizando dois conceitos, o de “qualidade formal” e o de “qualidade política”. Na visão dele, ambos devem ser foco principal da escola, no que concerne às atribuições relacionadas ao “ensino”.

A qualidade formal seria aquela ligada à competência técnica dos alunos diante da aprendizagem das disciplinas formais (matemática, ciências naturais, informática, etc.) desenvolvidas nas escolas, uma vez que estas instrumentalizam o desenvolvimento dele na sociedade. A qualidade política estaria voltada para a formação ética do cidadão, permeada de valores e de responsabilidade social, buscando a consciência crítica histórica, com participação ativa na democracia, convivendo com a diversidade e prezando pelo bem comum (DEMO, 1990, p. 13). A qualidade formal deve estar impregnada da qualidade política, já vez que uma sem a outra pouco contribui para a formação do cidadão ou, de forma mais geral, para a efetivação da qualidade no ensino. Uma educação que não considere essas duas dimensões tem o ensino prejudicado, numa perspectiva qualitativa, conforme aponta o autor:

[...] a escola deveria procurar motivar o aluno que aprende a aprender, unindo competência formal e política, sem reduzir ou substituir uma pela outra. Neste sentido, é inevitável reconhecer o atraso histórico de nossa escola, que a torna representativa de tempos já superados. [...] Literalmente, o aluno é objeto, para não dizer vítima. Espera-se dele um desempenho imitativo, reduzido a aprender, decorar, a fazer provas, e a colar. A tecnologia não chegou, de modo geral, à escola, nem sequer em seu uso. No fundo, damos as mesmas aulas que dávamos no século passado (DEMO, 1990, p. 23).

Gadotti (2009, p. 52), outro autor relevante que tem estudos voltados para a melhoria da qualidade do ensino por meio da “Educação Integral de tempo integral”, também adere ao conceito de qualidade social, porém, em alguns momentos, utiliza o termo qualidade sociocultural da educação. Para ele,

[f]alar em **qualidade sociocultural da educação** é falar, certamente, em aprendizagem. Há qualidade da educação, isto é, ensino-aprendizagem, quando professores e alunos aprendem. Falar em qualidade social da educação é falar de uma nova qualidade, quando alunos e professores aprendem, juntos, a mudar o mundo, a partir da leitura do mundo. O direito à educação não se reduz ao direito de estar matriculado na escola. É **direito de aprender** na escola. Sabemos que é no interior das salas de aula que devemos medir os efeitos de qualquer projeto educacional, de qualquer política educacional, verificando o quanto os alunos aprenderam (GADOTTI, 2009, p. 52, grifos do autor).

Silva (2009, p. 225) contribui para o entendimento da noção de qualidade adiante das condições impostas pelo neoliberalismo, criticando a forma como a “qualidade total” tem servido para referenciar a busca, no âmbito escolar, por uma qualidade mercadológica, em detrimento a uma qualidade socialmente referenciada. Para ela,

[a] escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

A compreensão de Silva (2009) sobre esse conceito remete à ideia de melhoria das condições externas ao processo de ensino-aprendizagem que são essenciais para o desenvolvimento dos aspectos internos do mesmo, porém, insuficientes para garantir, por si só, a qualidade almejada para o ensino, de uma formação socialmente referenciada e compromissada com os aspectos pedagógicos e didáticos.

Libâneo (2006, p. 72), com uma visão mais voltada para a aplicação de um conceito de qualidade de ensino às especificidades internas da sala de aula, afirma:

[...] quanto mais se discursa sobre qualidade de ensino, tanto na linguagem quanto na linguagem dos educadores dito progressistas e até na linguagem da crítica acadêmica, mais se amplia a distância entre esses discursos e as questões pedagógico-didáticas efetivas da escola e do espaço da sala de aula, a ponta do sistema de ensino. É paradoxal que isso aconteça, pois é na ponta do sistema de ensino que as coisas efetivamente mudam, e se pode constatar o que os alunos aprendem, como aprendem e o que fazem com o que aprendem. É nas escolas e nas salas de aula que se verifica, por exemplo, que 64% dos alunos de 5ª série não aprenderam a ler e a escrever, conforme dados do Saeb, mas é nelas que podem ocorrer mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos.

O autor completa seu ponto de vista definindo educação de qualidade como:

[...] aquela que promove *para todos* os domínios de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Em outras palavras, escola com qualidade social, significa a inter-relação entre qualidade formal e política, é aquela baseada no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e sociais, com alto grau de inclusão (LIBÂNEO, 2013b, p. 62).

Há, ainda, outros conceitos que, formulados por concepções pós-críticas de educação, também definidos por alguns teóricos como o fundamento da qualidade social, têm encontrado, atualmente, espaço diante das políticas públicas para Educação Integral. Trata-se das concepções pós-modernas de educação, que têm interesses voltados para a linguagem, a cultura e o discurso. Neste sentido, pós-modernidade não se refere somente a um período da história, mas, sobretudo, à identificação daqueles que trabalham ativamente com esta concepção de educação, autodenominando-se pós-modernistas (WOOD, 1999, p. 11). Esses, por sua vez, vêm implementando políticas com um viés epistemológico voltado para a

melhoria da qualidade do ensino. Ao que parece, o Programa Mais Educação tem demonstrado relação significativa com essa corrente, alinhando-se veementemente com o exposto por Wood (1999, p. 12):

[...] o pós-modernismo implica uma rejeição categórica do conhecimento “totalizante” de valores “universalistas” – incluindo as concepções ocidentais de “racionalidade”, ideias gerais de igualdade (sejam elas liberais ou socialistas) e a concepção marxista de emancipação humana geral. Ao invés disso, os pós-modernistas enfatizam a “diferença”: identidades particulares, tais como sexo, raça, etnia, sexualidade; suas opressões e lutas distintas, particulares e variadas; e “conhecimentos” particulares, incluindo mesmo ciências específicas de alguns grupos étnicos.

A qualidade social não é um conceito presente somente em estudos de pesquisadores, mas, também, em discursos elaborados por movimentos sociais, como a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e a CUT (Central Única dos Trabalhadores), que participam ativamente das formulações políticas desenvolvidas no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CONAE). No site oficial da UNDIME, aparece o seguinte slogan: “União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação: Em defesa da educação pública com qualidade social”. Ainda na página virtual, a missão da entidade é definida como sendo “Articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social”. Os princípios que regem este movimento visam:

[d]emocracia que garanta a unidade de ação institucional; afirmação da diversidade e do pluralismo; gestão democrática com base na construção de consensos; ações pautadas pela ética com transparência, legalidade e impessoalidade; autonomia frente aos governos, partidos políticos, credos e a outras instituições; visão sistêmica na organização da educação fortalecendo o regime de colaboração entre os entes federados (PORTAL UNDIME).

Tais princípios, no entanto, não guardam nenhum comprometimento com o conceito de qualidade social definido pelos autores mencionados anteriormente. As informações contidas no site da UNDIME estão mais voltadas para as dimensões políticas da educação, configurando um entendimento de cunho organizacional (gestão) bastante próximo do discurso formulado em documentos do Banco Mundial e UNESCO, em que a noção de qualidade não remete a aspectos pedagógico-didáticos. Saviani (2014, p. 5) se refere a esse movimento como sendo um dos responsáveis por incorporar a influência do empresariado na formulação de políticas e estratégias para as redes públicas, como ilustram as ações do Movimento Todos pela Educação.

Dentre os aspectos apresentados sobre a qualidade, não se pode concluir que os alunos estão diante de uma compreensão unívoca desse conceito, mas de “qualidades” marcadas por

princípios ideológicos próprios de cada grupo que as elabora, o que, muitas vezes, acaba prejudicando o desenvolvimento do processo educativo, uma vez que esses conceitos coexistem na unidade escolar, integrados ao principal instrumento em que a escola se baseia como parâmetro para definir e executar suas atividades educativas, o currículo ou, ainda, de outro modo, o currículo oculto. Vale ressaltar que o currículo tem sido alterado sob o pretexto de melhorar as condições de oferta da educação, gerando novas formas de organização e gestão da escola, como no caso das escolas de Educação Integral e em tempo integral disseminadas no país, sobretudo por meio da proposta indutora do Programa Mais Educação (2007).

### **2.3 O DEBATE SOBRE OS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL**

Educação Integral e de tempo Integral são conceitos presentes na história da educação escolar, das produções acadêmicas sobre a educação brasileira e, mesmo na atualidade, aparecem como estratégias educacionais previstas em projetos formulados por Municípios, Estados, Distrito Federal e Governo Federal. A proposta de Educação Integral em tempo integral é encarada como uma alternativa potencial para o desenvolvimento da qualidade da educação frente aos índices de evasão, reprovação, abandono escolar, desigualdade educativa e distorção idade-série. Contudo, há certa confusão quanto à compreensão desses conceitos, por vezes entendidos equivocadamente como sinônimos.

Nas principais experiências de Educação Integral e de tempo integral desenvolvidas no Brasil, não é possível constatar um padrão que aluda a uma concepção hegemônica sobre o assunto ou, ainda, sobre os conceitos, demonstrando que os mesmos não representaram e nem representam, na atualidade, sentidos unívocos, mesmo considerando a existência de algumas peculiaridades básicas convergentes, conforme apontado por Gadotti (2009, p. 33): “As diversas experiências de Educação Integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis”. Cavaliere esclarece que, “na sociedade brasileira, as justificativas correntes para a ampliação do tempo escolar estão baseadas tanto em concepções autoritárias ou assistencialistas como em concepções

democráticas ou que se pretendem emancipatórias” (CAVALIERE, 2009, p. 51). Sobre a polissemia dos conceitos e concepções em discussão, Guará (2006, p. 18) salienta:

Na implantação de projetos de Educação Integral, não há modelos prontos nem concepções exclusivas. Há um arco de opções e conjugações possíveis para diferentes contextos que permitem tanto a realização de projetos e programas pelo próprio sistema escolar, quanto por diversas áreas públicas atuando no espaço escolar ou, ainda, por diversas agências e organizações locais agindo complementarmente, em cooperação.

O fato é que não há um modelo único e são variadas as maneiras de se pensar e conduzir uma proposta de Educação Integral. Visando esclarecer sobre o que orienta a compreensão da Educação Integral diante das várias possibilidades, Coelho (2009, p. 83) considera que,

[e]m termos sociohistóricos, podemos compreendê-la a partir das matrizes ideológicas que se encontram no cerne das diferentes concepções e práticas que a constituíram e vêm constituindo ao longo dos séculos. Mas também podemos discuti-la levando em consideração tendências que a caracterizam contemporaneamente, como a que se apresenta no binômio educação/proteção, Educação Integral/currículo integrado ou Educação Integral/tempo escolar, por exemplo.

Numa análise de projetos de escola de tempo integral desenvolvidos na atualidade e de entrevistas com equipes técnicas e Secretarias de Educação, Cavaliere (2010, p. 1028) verificou que há compreensões diferentes com relação à Educação Integral, inclusive com objetivos antagônicos.

Modelos de Educação Integral e de tempo integral já foram desenvolvidos no passado. No início do século XX, havia propostas, inclusive com posições divergentes entre elas, que buscavam algo a mais que a simples universalização da educação. No entanto, é no final do século XX e início do século XXI que são gerados projetos com a denominação Educação Integral em tempo integral, com indícios de ampla aceitação por parte da sociedade, inclusive com a inserção desses conceitos em documentos oficiais de âmbito nacional, como a LDB, PNE, PDE, FUNDEB, etc., ou, até mesmo, em documentos oficiosos, elaborados por organismos multilaterais, ambos com a pretensão de melhorar a qualidade da educação básica.

Em relação às orientações provenientes de organismos multilaterais, principalmente a partir de 1990, elas têm motivado vários países emergentes a promover reformas educacionais baseadas em princípios que tangenciam os propósitos da Educação Integral, mas, na verdade, formulam um modelo de educação de resultados, incorporando o ideário neoliberal no âmbito escolar, o que atrela a educação a metas econômicas. O trecho a seguir está na Declaração Mundial sobre Educação para Todos:

A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para o indivíduo ou para a sociedade – dependerá, em última instância de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem [...] Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho (UNESCO, 1990).

Verifica-se, assim, uma diversidade de entendimentos sobre os objetivos e formas de funcionamento da escola pública, uma vez que, no atual cenário, as discussões acerca dessa instituição estão permeadas por disputas de poder entre grupos distintos, além de debates entre vários campos teóricos, o que, por sua vez, acaba resultando em projetos, muitos deles controversos, que visam uma melhoria “qualitativa” do processo educativo, como é o caso das inúmeras propostas de Educação Integral e de tempo integral desenvolvidas Brasil afora.

[...] Quaisquer que sejam esses olhares e papéis, é preciso que não nos esqueçamos de que toda incursão no campo educacional é interessada, e carrega em si as ideologias e representações do(s) grupo(s) que a constitui(em). Em outras palavras, a contemporaneidade – assim como outros tempos históricos – vem sendo atravessada por disputas e conflitos ideológicos que, de certa forma, empurram nossa temática para caminhos outros (COELHO; MARQUES; BRANCO, 2014, p. 358).

Para Coelho (2009, p. 94), o grande interesse em implantar Educação Integral nas escolas do Brasil se dá devido às mudanças que estão ocorrendo na sociedade contemporânea brasileira e, também, no âmbito internacional, promovendo modificações significativas nas políticas educacionais e nos objetivos e funções das escolas. As inúmeras determinações provenientes do modo de produção capitalista, reproduzidas e disseminadas na América Latina, e dos organismos multilaterais, os arautos do próprio capitalismo, repercutem nas orientações das políticas educacionais do governo brasileiro, influenciando na variabilidade da compreensão e na implementação diversificada de experiências com vistas à ampliação do tempo escolar e formação plena do ser humano.

Frente a esse contexto, faz-se necessário entender de que modo esses conceitos são difundidos no meio científico e quais aspectos nucleares representam o conceito de Educação Integral e de tempo integral. Uma das questões que tem sido fonte de confusão é a relação entre Educação Integral e escolas de Tempo Integral. Gonçalves (2006, p. 129 apud GADOTTI, 2009, p. 41) aponta que

[...] a educação em tempo integral não significa, necessariamente, desenvolvimento integral. É preciso saber de que Educação Integral estamos falando. Daí a necessidade de deixar claros os princípios e objetivos que definem o tipo de educação que desejamos. A falta de um projeto bem definido pode levar ao fracasso boas intenções de seus promotores. Falar hoje em Educação Integral “longe de se constituir em modismo em nossa educação pública, compreende a formulação de



questões relevantes e atuais, se quisermos pensar nas diversas proposições e formulação existentes, para além dos *slogans* educativos contemporâneos e do modo superficial como, muitas vezes, o tema da Educação Integral é trazido às discussões”.

Para uma melhor compreensão das várias perspectivas sobre a Educação Integral e escola de Tempo Integral, bem como suas similaridades e diferenças, apontadas pelos teóricos da atualidade, cabe destacar os principais fatores que envolvem essa discussão.

Inicialmente, há de se considerar que o conceito de Educação Integral não pode ser comparado em mesmo grau de equivalência ao de educação de tempo integral. O primeiro não se aplica única e exclusivamente a uma modalidade de educação, como se somente a de tempo integral contemplasse o desenvolvimento do ser humano em sua plenitude e aquela desenvolvida em tempo parcial tivesse naturalizada, em sua essência, a fragmentação das dimensões do ser humano. Moll (2011, p. 25) enfatiza que a

[...] Educação Integral não se resume a tempo integral, embora o tempo seja condição necessária para efetivá-la. O consenso é que deve haver mais tempo durante o qual a criança é conduzida por um educador, presumindo-se que mais tempo possibilite uma quantidade maior de oportunidades de aprendizagem. Isso significa que uma política efetiva de Educação Integral não se traduz, apenas, em aumentar o tempo de escolarização, mas requer mudar a própria concepção e o tipo de formação oferecido aos futuros cidadãos.

Com um olhar voltado para a natureza plena da educação, Paro (2009, p. 13) entende ser um “pleonasma” o fato de existir uma “educação” acompanhada pelo complemento “integral”, identificando uma educação comprometida com as dimensões formativas do ser humano. Para esse autor, “[...] ou a educação é integral ou, então, não é educação”. Gadotti (2009, p. 37, grifos do autor), lançando mão dos escritos de Rosa Maria Torres (2005), escreve: “Os objetivos da escola de **tempo integral** não são específicos deste tipo de escola. São objetivos de toda escola, já que toda escola deve almejar uma **Educação Integral**. A Educação Integral é uma concepção geral da educação [...]”.

No que tange às especificidades de uma “educação em tempo integral”, aquela que contempla a expansão do tempo escolar, o que, por sua vez, possibilita a ampliação de oportunidades educativas sem que a escola se prenda única e exclusivamente às disciplinas tradicionais do currículo formal. Portanto, tal conceito se vincula à ideia de tempo, sem, no entanto, desconsiderar fatores inerentes à utilização do mesmo, como a oferta de equipamentos, recursos humanos ampliados e capacitados, espaços variados e específicos, imprescindíveis para realização de determinadas atividades, sejam elas culturais ou científicas. Cavaliere (2009, p. 52) aponta que esse tempo extra tem sido aproveitado de duas maneiras: ou com investimentos em mudanças no interior das escolas, propiciando condições

compatíveis para professores e alunos coexistirem em tempo integral, ou em articulação com instituições que desenvolvem projetos fora da escola, no contraturno. Essa escolha estaria condicionada às realidades dos sistemas de ensino.

Essa observação levanta algumas preocupações em relação às escolas que funcionam em turnos, pois, uma instituição de ensino que não foi projetada para a modalidade de educação de tempo integral e adere única e exclusivamente à oferta de educação de tempo integral exclui a possibilidade de atender mais alunos em um dos turnos, devido às limitações de infraestrutura e de recursos humanos. Carvalho (2006, p. 11), ao abordar a efetivação do tempo integral exigido pela LDB e a possibilidade da educação ser desenvolvida somente na escola, salienta: “A rede escolar opera com dois ou até mesmo três turnos para atender à demanda por vagas, situação que não se resolverá no médio prazo, o que inviabiliza propostas de escolas em tempo integral”.

Numa outra ótica, a escola poderia atuar em dois turnos, abrangendo uma maior quantidade de alunos, como ocorre no Programa Mais Educação, mas se articulando com oportunidades educativas desenvolvidas fora do ambiente escolar, ou seja, em programas desenvolvidos por outros órgãos do governo ou por iniciativas da sociedade civil, como ONG's, associações, setor privado, etc., o que, por sua vez, garantiria o atendimento de alunos diferenciados entre um turno e outro.

Alguns dos projetos governamentais de escolas de tempo integral que surgiram nos últimos anos, mais precisamente a partir de 2003, têm defendido [...] que o tempo integral não precisa ou mesmo não deve ser oferecido pela própria escola onde o aluno estuda. A articulação de ações envolvendo diferentes órgãos tem sido defendida e aparece inclusive em projetos do governo federal como o [...] “Segundo Tempo” (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

A escola que atua em suas próprias instalações, com turmas efetivamente em tempo integral, demanda alto investimento financeiro, uma vez que deve garantir condições para que todas as atividades sejam desenvolvidas para uma alta concentração de alunos, antes dividida por turnos. A escola que oferta suas atividades em turnos e lança mão do uso de espaços externos traz consigo a esperança de resolver alguns dos muitos problemas que afligem as condições em que se desenvolve a educação brasileira, pois os problemas internos da escola, como falta de espaços, equipamentos e recursos humanos extras, que demandariam a ampliação do tempo escolar, seriam resolvidos pela apropriação de espaços e atividades educativas desenvolvidas fora da escola, sob o pretexto de que esta não pode se fechar para o

mundo e de que o processo educativo ou a própria educação se desenvolvem em todos os lugares, daí o surgimento do conceito de “cidade educadora<sup>18</sup>”. Para Moll (2008, p. 14),

[...] o conceito de “cidade educadora” [...] implica a ‘conversão’ do território urbano em território intencionalmente educador, através de novas pactuações entre o Estado e as organizações da sociedade. Os atores deste debate serão alunos, professores, pais, gestores, comunidades. A cidade, no seu conjunto, oferecerá, intencionalmente, às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida. Na articulação feita a partir da escola, estas experiências poderão dar novos sentidos aos conteúdos clássicos da educação escolar e à própria experiência escolar.

Entre os autores, há quem concorde com a coerência dessa perspectiva; outros, nem tanto, entendendo essa lógica como uma estratégia paliativa que responsabiliza, primordialmente, as escolas, que deveriam ser amparadas pelo Estado, pelo sucesso ou fracasso na resolução dos problemas internos que ela possui.

Favorável a essa perspectiva, denominada de multissetorial ou, em alguns casos, de intersetorial, Carvalho (2006, p. 11) explica que

[a] busca do tempo integral exige uma articulação orgânica entre escola pública e programas socioeducativos realizados por organizações não-governamentais nos próprios microterritórios. A expansão dessa articulação irá pressionar o debate e gerar proposições sobre a Educação Integral e não apenas de tempo integral.

Ainda para a autora, expandir o tempo escolar com atividades que já são desenvolvidas convencionalmente pela escola ou pela própria política de educação é algo obsoleto. Dessa forma, a ideia é buscar expandir o tempo por meio de “políticas da cidade”, ou seja, políticas externas (setoriais) à escola, desenvolvidas pela assistência social, educação, cultura, esporte. Moll (2008, p. 12), uma das principais responsáveis pela formulação e desenvolvimento do Programa Mais Educação, instituído em 2007, também compactua dessa ideia. Para ela, “Educação Integral pressupõe escola pública de qualidade e para tod@s em articulação com espaços/políticas/atores que possibilitem a construção de novos territórios físicos e simbólicos de educação pública”.

Segundo Guará (2006, p. 22), é fundamental que a escola articule o ensino formal regular a outros espaços de aprendizagem disponíveis na comunidade, como bibliotecas, museus, parques, centros esportivos, cursos de informática ou formação profissional. A autora, assim como Carvalho (2006, p. 10), concebe essas oportunidades educativas como “mosaico de ofertas de aprendizagem”. Para o desenvolvimento dessa ação, definida como

---

<sup>18</sup> O movimento das Cidades Educadoras, iniciado na década de 90, em Barcelona, despertou a consciência de que as pessoas que moram em uma cidade são educadas pelo modo como as ruas, as vielas e as praças dela são estruturadas e usadas, pelos serviços públicos que possui e como esses serviços são oferecidos, pelas diferentes formas como os moradores a habitam, trabalham, se transportam e se comunicam (BRASIL, 2011, p. 9).

socioeducativa<sup>19</sup>, não há a necessidade de um currículo e uma programação pedagógica, mas sim de um currículo-projeto que seja desenvolvido pelas comunidades (CARVALHO, 2006, p. 11).

Contrária à ideia de desconsiderar o currículo e a programação pedagógica da escola, Coelho (2009, p. 94) apresenta o que pode ser considerada uma proposta em busca de uma unidade, ou seja, a efetivação de um currículo integral, confirmando a necessidade do uso de atividades educativas que acontecem dentro e fora da escola, mas com a ressalva de que haja uma intencionalidade “formativo-educativa” pautada pelo planejamento docente e circunscrita ao projeto político pedagógica da escola. A autora critica, ainda, os perigos relativos à fragmentação do ensino escolar, demonstrando o que pode estar em jogo, a partir dessa proposta multissetorial, trabalhada em muitos dos casos por outros agentes educativos, desconsiderando os professores da escola e o planejamento, bem como as práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar. Sobre o uso de atividades que ocorrem externamente à realidade escolar, ela conclui:

Nesta perspectiva podem certamente inserir-se atividades educativas diversas, interessantes e instigantes. Mas o compromisso com experiências significativas e intencionais, para a criança e o adolescente, com o estabelecimento de objetivos mínimos que dimensionem esse interesse e com o cumprimento mínimo do projeto pedagógico da escola, dificilmente será alcançado, uma vez que a instituição de ensino é procurada não como formadora central, como responsável pelo processo de construção daquela Educação Integral para as crianças e jovens com que trabalha (COELHO, 2009, p. 94).

Cavaliere (2007, p. 1022), com um olhar voltado para as mudanças no interior das escolas, aponta aspectos inerentes às especificidades da função escolar, o que, de certo modo, constitui-se como uma crítica ao modelo multissetorial:

Caso se considere que preparar indivíduos para a vida democrática nas sociedades complexas é função da escola, o tempo integral pode ser um grande aliado, desde que as instituições tenham as condições necessárias para que em seu interior ocorram experiências de compartilhamento e reflexão. Para isso, além de definições curriculares compatíveis, toda uma infraestrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo.

Como se constata, pesquisadores que direcionam seus estudos para a Educação Integral no Brasil têm diferentes visões em relação à expansão do tempo escolar, bem como ao uso eficiente do mesmo. A utilização de espaços externos à escola, o aproveitamento de

---

<sup>19</sup> O termo socioeducativo contido na programática da Educação Integral designa um campo de múltiplas aprendizagens para além da escolaridade, voltadas a assegurar proteção social e oportunizar o desenvolvimento de interesses e talentos múltiplos que crianças e jovens aportam. Designa, igualmente, finalidades, como a convivência, sociabilidade e participação na vida pública comunitária, entendendo este campo como privilegiado para tratar, de forma intencional, valores éticos, estéticos e políticos (CARVALHO, 2006, p. 10).

outros agentes educativos de forma dissociada ao planejamento pedagógico, assim como o aproveitamento de atividades que, em todo caso, têm grandes chances de se desenvolverem desconectadas dos objetivos e intencionalidades pedagógicas da escola, previstos no Projeto Político Pedagógico, podem comprometer ainda mais a aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, o desenvolvimento dele.

O problema dos modelos que fragmentam a oferta das atividades educativas em diferentes ambientes é que a manutenção de uma referência tanto para o aluno, como para a proposta pedagógica fica, na prática, muito dificultada. A organização das atividades dependeria de inúmeros fatores e os processos de planejamento e avaliação também precisariam ser descentralizados. Numa sociedade com pouca tradição de autonomia organizativa e frágeis instituições sociais, quais as chances de sucesso, do ponto de vista da qualidade pedagógica, de uma política desse tipo? (CAVALIERE, 2007, p. 1030).

Coelho, Marques e Branco (2014, p. 373) também trazem importantes considerações sobre a expansão do espaço escolar, criticando e apontando problemáticas concernentes à discussão.

Essa visão pode, de alguma forma, desqualificar a escola enquanto lócus privilegiado de uma formação mais completa, uma vez que assume a necessidade de os alunos saírem do espaço escolar, vivenciando outras atividades, como se a escola não pudesse realizar essa tarefa, pedagogicamente falando. Em outras palavras, quando a perspectiva contemporânea afirma essa imperiosa necessidade, ela o faz obrigatoriamente pensando em outros espaços que não o da escola; frequentemente, em outros sujeitos trabalhando as atividades nesses outros espaços – que não o professor e, ainda, “pinçando” alguns alunos para a realização dessas atividades.

Vale ressaltar que, neste ponto, não se trata de negar o espaço fora da escola ou as parcerias que são feitas fora dela, mas a forma como tais medidas são orientadas. Ainda que sejam buscadas parcerias e espaços fora da escola, há a necessidade de se melhorar as condições da própria escola, afinal de contas, ela é o espaço formal destinado à formação cultural e científica de pessoas e é a partir dela que se dá o aproveitamento de outras possibilidades externas, sem que pareça haver uma desresponsabilização do Estado e uma super responsabilização das instituições de ensino pelas deficiências e fracassos que são atribuídos a elas.

Pelo exposto, percebe-se que a ampliação do tempo escolar pode ser analisada a partir de diversas formas de implantação. Contudo, estas são discussões que se referem apenas ao conceito de expansão do tempo, ou seja, escola em tempo integral. Há, no entanto, outras questões, já anunciadas neste texto, referentes ao tempo integral e à sua relação distinta e complementar com a concepção de Educação Integral.

Paro (2009, p. 13), alerta para a necessidade de se ter cautela quanto à utilização dos conceitos de educação em tempo integral e de Educação Integral, pois os mesmos se distinguem em especificidade quando comparados. Ressalta que é preciso compreendê-los para esclarecer que não se trata de expandir o tempo de escolarização para fazer mais do mesmo, correndo o risco de potencializar os problemas já presentes na educação. Nesse sentido, prevê a necessidade de articulação da expansão do tempo integral a uma concepção de Educação Integral. Gonçalves (2006, p. 131) também é favorável à existência de uma concepção de Educação Integral que se alie ao tempo expandido, de forma que as oportunidades educativas ampliadas “promovam aprendizagens significativas e emancipadoras e que somente desta forma a ampliação do tempo escolar terá sentido”.

Uma das concepções sobre Educação Integral se dá na ordem da organização pedagógico-didática e curricular. Conforme Paro (2009, p. 19), há a necessidade de se investir em uma concepção de Educação Integral que supere o senso comum sobre o que se entende por educação, ou seja, a compreensão de que a educação é um processo de dois polos: um ocupado por aquele que detém o conhecimento ou a informação e o outro por aquele que não sabe, estabelecendo uma relação unidirecional. O autor aponta, ainda, a necessidade de se considerar a integralidade do método de ensino e a valorização dos conhecimentos culturais pouco difundidos no âmbito escolar, como a dança, a música, as brincadeiras, as relações interpessoais, discussões sobre política, etc., indo para além do enfoque exclusivo nas disciplinas curriculares formais e consequente supervalorização da ciência. Nas palavras de Paro (2009, p. 19),

[p]recisamos pensar em métodos que não sejam tão retrógrados como os que estão por aí. [...]. Para isso é preciso saber mais sobre psicologia, sobre antropologia, sobre sociologia, sobre história, sobre a pedagogia de um modo geral, sobre todas as ciências que dão subsídios à educação e nos deixam mais didaticamente preparados para lidar com a criança, ou com o ser humano em desenvolvimento.

Nesta concepção de Educação Integral, prevalece um entendimento de que esta está voltada para a relação entre métodos de ensino e a valorização de conhecimentos culturais no currículo escolar que vão além daqueles já ministrados nas disciplinas do currículo formal. Enfatiza que a expansão do tempo é algo inerente ao desenvolvimento de uma concepção de Educação Integral, uma vez que tal concepção, ao ser evocada, necessariamente demandaria a ampliação do tempo escolar.

Arroyo (1988, p. 4) destaca que as questões pedagógicas e de cunho didático não são preocupações próprias somente deste tempo histórico. Salienta que, na história da educação, quando se fala em educação de tempo integral, seria o mesmo que pensar numa proposta de

educação e formação integral. Chama a atenção para o fato de que “teorias pedagógicas, a didática e as instituições educativas” já estiveram voltadas para a formação total do homem, como os sábios, os guerreiros, os monges, os eclesiásticos, os príncipes, os homens de armas, etc. Na tentativa de caracterizar os traços da educação em tempo integral, o autor aponta algumas características que são consideradas elementos de uma concepção de Educação Integral, aproximando-se da concepção apresentada por Paro (2009). Sobre as propostas desta natureza, destaca que

[...] elas têm, antes de tudo, um caráter formador, pretendem proporcionar ao educando uma experiência educativa total, que não se limite a ilustrar a mente, mas que organize seu tempo, seu espaço, que discipline seu corpo, que transforme e conforme sua personalidade por inteiro. [...] Da didática, da pedagogia se espera seja uma ciência total na condução e configuração do homem todo desde seu desabrochar na infância (ARROYO., 1988, p. 4).

Guará (2009, p. 70) também traz importante contribuição acerca do “processo de ensino aprendizagem” – mesmo não fazendo alusão a este termo – e conseqüente preocupação com o desenvolvimento humano. Apresenta uma compreensão do conceito de Educação Integral considerando, nessa perspectiva, a expansão do tempo, as dimensões formativas do ser humano, a integração curricular numa abordagem interdisciplinar e transdisciplinar e a articulação escola-comunidade. Apropriando-se de todos estes aspectos, sem descartar nenhum deles, defende, como conceito de Educação Integral,

[...] a experimentação de metodologias e estratégias diversificadas que possam oferecer a melhor opção de desenvolvimento integral para crianças e adolescentes, de acordo com o contexto social e político específico em que vivem, oferecendo-se as alternativas mais adequadas a cada situação. De todo modo, a associação entre educação e desenvolvimento integrais conduz à reflexão sobre as condições que favorecem a formação humana de crianças e adolescentes. Para isso, buscamos fundamentar as bases da Educação Integral numa teoria do desenvolvimento humano que reconhece a complementaridade entre processos e contextos de aprendizagem para um crescimento integral da criança (GUARÁ, 2009, p. 71).

De forma mais detalhada e específica, a autora apresenta considerações que, a nosso ver, vinculam-se diretamente à Teoria Histórico-Cultural, inclusive trazendo citações de Vygotsky (1896-1934), o principal expoente desta teoria, focalizando na perspectiva dos conhecimentos cotidianos, na importância dos mesmos para a construção de sentido e significados pela escola e nos fatores indispensáveis para tal que, à primeira vista, só seria possível pela consideração de procedimentos didáticos. Ela aponta que,

[d]esde Vygotsky (1994), podemos entender que a aprendizagem se dá na interação entre as atividades cotidianas realizadas num contexto mais amplo de mediação social e cultural, em graus cada vez mais complexos de linguagem e de ação, e que, nesse contexto, as crianças elaboram a compreensão de seu entorno e aprendem a

interpretar e comunicar sua experiência. A transmissão cultural que ocorre em ambientes naturais será processada de forma mais sistemática e em níveis mais abstratos pela escola, mas a mobilização desses conhecimentos depende de um conjunto de fatores que constroem o sentido e o significado da aprendizagem (GUARÁ, 2009, p. 74).

Na concepção de educação defendida pela autora, são realçados os conhecimentos cotidianos, inclusive dando maior grau de importância a eles no desenvolvimento da formação integral dos alunos. Segundo a autora,

[a] ideia da formação integral do homem está presente, principalmente, em projetos de educação para a paz, dos direitos humanos e da educação para valores, todos eles fundamentados em princípios éticos e humanistas. Nesse sentido, a formação integral dos indivíduos não está adstrita ao processo formal e intencional de ensino, pois tem sua base nas esferas da vida cotidiana, como nos lembra Heller (1994). Inicia-se no nascimento e prossegue com a aprendizagem sobre o universo cultural, durante todo o processo de desenvolvimento das pessoas, pois é na vida cotidiana que se objetivam as ações humanas e nela se inscrevem os resultados do conhecimento humano, de suas conquistas e desafios (GUARÁ, 2006, p. 16).

Nessa mesma perspectiva, prossegue:

Para as escolas, o contato com os projetos socioeducativos pode significar uma aproximação do currículo ao contexto da vida e provavelmente conduzirá a uma inversão das prioridades curriculares, trazendo, para o primeiro plano das preocupações educativas, aqueles temas hoje colocados em segundo plano pelas disciplinas clássicas, frequentando-as complementarmente como eixos transversais. Isso não significaria desatender à missão básica da escola, que é a de ensinar os alunos a aprender e garantir plena condição de leitura e compreensão do mundo, mas que esta situação ganhe um novo sentido pessoal, social e político para os cidadãos que se educam. Sobretudo, que se possam articular nexos entre a racionalidade e a vida cotidiana, por meio de um conjunto de saberes sistematizados e outros ainda inconclusos, em contínua elaboração pelos sujeitos (GUARÁ, 2006, p. 23).

Ciente de que o processo de ensino aprendizagem se torna algo relevante para o desenvolvimento da aula, na qual os conteúdos cotidianos e científicos assumem destaque, uma outra perspectiva sobre a concepção de Educação Integral emerge: aquela que considera a plenitude do ser humano. Nessa vertente, não se trata de considerar o sujeito como um ser fragmentado, mas composto de diversas faculdades que necessitam ser desenvolvidas conjuntamente. Paiva, Azevedo e Coelho (2014, p. 54) salientam que “uma proposta de educação em tempo integral [...] precisa ser fundamentada por uma concepção de Educação Integral [...] ancorada na formação multidimensional do ser humano, levando em consideração todas as suas possibilidades de desenvolvimento”. Já Gonçalves (2006, p. 130) aponta que o conceito mais tradicional para a definição de Educação Integral leva em consideração o sujeito em sua condição multidimensional, num contexto de relações, ou seja, um sujeito que é também corporal e afetivo e não somente cognitivo, um sujeito biopsicossocial.



Ainda sobre a perspectiva de compreensão do homem como um ser multidimensional, Guará (2006, p. 16) e Moll (2008, p. 11) consideram as necessidades do sujeito e do contexto em que ele vive, mas ampliam o olhar diante das dimensões que envolvem o sujeito, considerando este como um ser cognitivo, físico e afetivo, bem como ético, social, lúdico, estético, biológico.

A concepção de Educação Integral [...] agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade. Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, [...] ao colocar o desenvolvimento humano como horizonte, aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica) (GUARÁ, 2006, p. 16).

Uma concepção de Educação Integral que dê base para a expansão do tempo escolar deverá reconhecer, conforme apontado por Maurício (2009a, p. 26; 2009b, p. 54),

[a] pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento.

Essa é uma das grandes discussões que engendram a compreensão do conceito de Educação Integral, pois tal perspectiva se contrapõe a um ensino fragmentado/especializado, veementemente instrucional ou, por outro lado, exageradamente teórico/mental/espiritual, desvinculado da realidade concreta de vida dos alunos, dissociado do trabalho, dos aspectos físico-corporais, artísticos, culturais, etc. O planejamento da aula, nessa perspectiva, faz-se necessário pressupondo o conhecimento para além daqueles de ordem das “disciplinas específicas”, das “atividades socioculturais específicas” ou do acolhimento social tangente, considerando também os procedimentos didáticos e pedagógicos.

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

Para Gadotti (2009, p. 41), “Educação Integral é a integralidade, isto é, um princípio pedagógico onde o ensino da língua portuguesa e da matemática não está separado da educação emocional e da formação para a cidadania. Na Educação Integral, a aprendizagem é vista sob uma perspectiva holística”.

Esse é um recorte de como esses conceitos são discutidos entre alguns dos pesquisadores mais atuantes nessa temática. Por meio deles, foi possível verificar como a discussão vem sendo desenvolvida no meio educacional/científico e materializada pelos sistemas de ensino. As considerações que fizemos até aqui permitem compreender que o conceito de Educação Integral, hoje, no Brasil, tem as seguintes características: a) expansão do tempo; b) dimensões formativas do ser humano (multidimensional); c) integração curricular numa abordagem interdisciplinar e transdisciplinar; d) articulação escola/comunidade; e, por fim, considerando uma incorporação de todas estas, e) uma concepção de educação pautada em métodos voltados para a formação humana de crianças e adolescentes que vinculam “educação e desenvolvimento integrais”, o que, de certo modo, coloca a didática e as práticas de ensino como fatores cruciais para a efetivação de uma concepção de Educação Integral com vistas ao desenvolvimento humano integral.

## **2.4 EDUCAÇÃO INTEGRAL E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

A Teoria Histórico-Cultural, criada por Vigotski (1868-1934) e, posteriormente, desenvolvida pelos seguidores dele – Leontiev, Galperin, Elkonin, Davidov, entre outros –, a partir de 1920, traz substanciosos aportes para a compreensão da educação e ensino como promotores do desenvolvimento humano, tendo em vista propósitos emancipatórios. Ao longo da vida, Vigotski desenvolveu um estudo que valorizava a dimensão social e as implicações desta para o desenvolvimento humano. A teoria dele está alicerçada numa concepção marxista e considera a utilização de “ferramentas técnicas” e de “ferramentas psicológicas” como instrumentos mediadores entre o sujeito e a realidade. As primeiras incidem na manipulação dos objetos (instrumentos) concretos e as últimas, sobre o saber intelectual (símbolos) envolvido na manipulação destes mesmos objetos diante das variadas circunstâncias da cultura, nas quais pensam a utilização da fala, do cálculo, da análise de gráficos, mapas, desenhos e demais signos que se apresentem essenciais.

Vale considerar que, nesta concepção, conforme apresenta Libâneo (2012b, p. 25), “[...] o papel da escola é prover aos alunos a apropriação da cultura e da ciência acumuladas historicamente, como condição para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, e torná-los aptos à reorganização crítica de tal cultura”. Cabe, assim, destacar alguns elementos básicos da teoria de Vigotski, bem como os escritos de alguns de seus sucessores, que incidem na elaboração de uma proposta pedagógica vinculada às especificidades genuinamente escolares, comprometida com a Educação Integral. É sabido que Vigotski não realizou estudos especificamente sobre a Educação Integral, mas, pressupondo que esta não diz respeito a um tipo de educação e, sim, a uma condição que deve ser considerada por todas as modalidades educativas, sejam elas de tempo integral ou não, propõe-se a consideração do estudo deste autor e dos seus seguidores tendo em vista o grau de relevância dos elementos teóricos desenvolvidos por eles.

Na concepção da Teoria Histórico-Cultural (THC), o sujeito não se apropria dos significados culturais ou dos conhecimentos relativos ao objeto diretamente ou autonomamente na realidade, mas por meio de processos de mediação desenvolvidos na família, nas instituições culturais e, de forma mais destacada, na escola. Cada um dos contextos mencionados contribui para um nível de desenvolvimento, representado pela elaboração de conceitos que mediam as relações entre o sujeito e a realidade sociocultural, em maior ou menor grau de complexidade. Essa mediação ocorre por meio da representação do real no pensamento, da capacidade da fala, da palavra, de atuar simbolicamente, mentalmente, com conceitos, sendo, portanto, uma condição essencial para o estabelecimento de relações mentais, antecipações de forma planejada, relacionando aspectos do futuro, do presente e do passado, comparações entre objetos sem a necessidade da presença física dos mesmos ou, ainda, sem a necessidade do acontecimento de uma circunstância já ocorrida, tudo isso no plano psicológico, mediado pelos símbolos.

Segundo Facci (2010, p. 128),

[a] produção de ideias, das representações sobre o mundo, do pensamento, enfim, da própria consciência está associada à atividade material e ao intercâmbio entre os homens. Por meio do desenvolvimento da prática social, o pensamento evolui do nível empírico ao nível abstrato, teórico, representado, essencialmente, pelo pensamento científico.

A representação mental mencionada acima tem origem social, sendo que a própria cultura em que o indivíduo está inserido se constitui como a gênese do sistema simbólico, permitindo, deste modo, a representação do real, a incorporação de significados aos objetos e às situações. Primeiramente, os conceitos ou conhecimentos necessários para lidar com a

realidade se encontram no plano “interpsicológico” para, só depois, fazerem parte do plano “intrapicológico” e é por meio da interação com os objetos e situações externas que se desenvolve o plano psicológico do indivíduo internamente.

Mais uma vez, é importante reiterar a importância do contexto, pois este será a matriz para a incorporação de significados que representam o real, por meio de conceitos que estão atrelados às características imanentes do grupo cultural ao qual o sujeito pertence.

[...] O processo de formação de conceitos pressupõe a aprendizagem do domínio do curso dos processos psíquicos próprios, mediante a utilização de palavras e signos. O contexto cultural onde o indivíduo se desenvolve vai lhe fornecer os significados das palavras do grupo em que está inserido. Todo conceito é sempre uma generalização (FACCI, 2010, p. 130).

A formação de conceitos pelo indivíduo é o fator determinante para que desenvolva, de forma mais direta, a apropriação dos conceitos, os quais são determinantes para o desenvolvimento das “funções psicológicas superiores” do sujeito, funções estas indubitavelmente humanas. Nos conceitos, a palavra é o signo que, por sua vez, é o fator de mediação do próprio conceito que, na sequência, torna-se símbolo. Sobre a palavra e sua vinculação com o pensamento, Vigotski (2009, p. 170) enfatiza que

[o] conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento dos conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos.

O conceito já existe incorporado nas relações socioculturais e nos próprios objetos por meio do significado da palavra, da linguagem. Uma vez apropriado pelos adultos, estes atuam como mediadores, funcionando como uma ponte entre os conceitos já existentes e a apropriação ativa dos mesmos pelas crianças, uma consequência da interação. Por meio da interação estabelecida pela fala, linguagem ou palavras, a criança se desenvolve e internaliza os aspectos presentes que já foram significados e internalizados pelo grupo cultural ao qual pertence. É esta a lógica que medeia a relação entre sujeito e objeto de conhecimento no contexto sociocultural.

Uma vez apresentada a gênese dos conceitos e a importância dos mesmos para o desenvolvimento das “funções psicológicas superiores”, cabe destacar que eles estão divididos em duas séries de estímulos e que, em maior ou menor grau, incidem sobre o desenvolvimento qualitativo do aluno. Vigotski reconhece a existência de conceitos científicos e de conceitos cotidianos. Segundo ele, a forma como os conceitos cotidianos são levados do plano interpsicológico ao intrapsicológico é fundamental para o desenvolvimento

dos conceitos científicos, que progridem de modo intencionalmente mediato e não imediato. Os conceitos cotidianos se desenvolvem de maneira mais autônoma nas relações interpessoais vivenciadas pelo sujeito no dia-a-dia, possibilitando somente a apreensão do aspecto aparente das coisas; os conceitos científicos, por sua vez, são apropriados de forma intencional, deliberada, organizada, sistematizados no processo de ensino-aprendizagem que é desenvolvido exclusivamente pela escola, por meio das disciplinas formais, de modo que são criadas condições supervisionadas, planejadas e estruturadas para a consolidação desses conceitos no plano intrapsicológico da criança, levando a mesma ao desenvolvimento das “funções psicológicas superiores”.

Vale ressaltar que Vigotski não antagoniza os dois tipos de conceito, muito menos os trata de forma isolada no pensamento da criança, como se fossem estruturas mentais independentes a se desenvolverem. O fato de considerar os conceitos científicos como mais elevados não tira a importância dos conceitos cotidianos e, muito menos, exclui a dependência mútua dos mesmos quando se trata de ensino escolar e da necessidade da motivação do aluno para a consolidação do processo de ensino aprendizagem. Sobre o caráter integral do desenvolvimento presente nestes dois conceitos, Hedegaard e Chaiklin (2005, p. 2) apontam que

[a] distinção de Vygotsky é às vezes mal interpretada como descrevendo uma organização hierárquica com conceitos cotidianos concretos na base e conceitos científicos e abstratos no topo, ou uma substituição dos conceitos cotidianos com conceitos científicos. Na verdade, Vygotsky enxergava os conceitos cotidianos e científicos como sendo partes de um único sistema psicológico, onde o desenvolvimento de conceitos científicos resulta em mudanças nos conceitos cotidianos.

As crianças se apropriam destes dois conceitos tardiamente, devido ao nível de desenvolvimento imaturo em que se encontram para terem condições de significá-los. Primeiramente, elas possuem o conceito de forma genérica, desprovido de seu significado no pensamento. Relacionam o conceito ao objeto ou à situação, mas não compreendem as relações que ele estabelece com outros objetos ou, ainda, com a sua própria singularidade. Nas palavras de Vigotski (2010, p. 538),

[o] próprio desenvolvimento dos conceitos científicos se torna possível para a criança só quando ela atingiu determinado nível nos conceitos espontâneos. Existe uma idade em que a criança ainda não pode fazê-lo. O surgimento dos conceitos científicos não se tornam possível se não em certo nível de desenvolvimento dos conceitos espontâneos. Suponho que uma parte do desenvolvimento de onde começou o desenvolvimento dos conceitos científicos seja a zona de desenvolvimento imediato. Sob orientação do pedagogo tornam-se possíveis operações que são impossíveis na solução relativamente autônoma da criança. As

operações e formas que surgem na criança sob orientação, posteriormente propiciam o desenvolvimento da sua atividade independente.

O conceito científico se dá num contexto intencional, por meio da execução de atividades planejadas, pautadas pela verbalização ou, dito de outro modo, mediadas pela linguagem, “puxando o desenvolvimento”. Conceitos científicos e cotidianos têm um percurso distinto, mas, em certa medida, coincidem, pois um aponta e ascende ou descende em direção ao outro. Os cotidianos vêm de baixo para cima e os científicos de cima pra baixo, de modo que os dois “iluminam” o caminho, como se fossem um farol, e mostram os rumos para o desenvolvimento do outro.

O conceito espontâneo, que passou de baixo para cima por uma longa história em seu desenvolvimento, abriu caminho para que o conceito científico continuasse a crescer de cima para baixo, uma vez que criou uma série de estruturas indispensáveis ao surgimento de propriedades inferiores e elementares do conceito. De igual maneira, o conceito científico, que percorreu certo trecho do seu caminho de cima para baixo, abriu caminho para o desenvolvimento dos conceitos espontâneos, preparando de antemão uma série de formações estruturais indispensáveis à apreensão das propriedades superiores do conceito (VIGOTSKI, 2009, p. 349).

Eles se inter-relacionam, criando um vínculo sem o qual os conceitos científicos correlatos aos cotidianos não são possíveis de serem apropriados pela criança, uma vez que não a motivam, o que torna a aprendizagem sem relevância, pois não há relação direta entre esses conhecimentos e a vida cotidiana do aluno, de modo que ele possa interferir conscientemente na realidade que vivencia fora da escola.

Para Vigotski (2010, p. 525), não se pode considerar estes conceitos separadamente, pois os científicos não se desenvolvem sem o amparo dos cotidianos. É preciso que haja um mínimo de conhecimento, um certo nível de existência dos conceitos espontâneos, para que a criança consiga se apropriar de forma significativa dos conceitos nas suas relações de interdependência uns com os outros ou, ainda, estabelecer uma rede de conceitos, isto é, desenvolver-se de forma consciente por meio dos conceitos científicos. Vigotski faz questão de destacar que “o conceito científico não começa e não surge de um campo desconhecido. [...] O conceito científico distribui o seu peso sobre uma série de conceitos que já surgiram na criança em seu desenvolvimento espontâneo” (VIGOTSKI, 2010, p. 525).

A criança chega à escola com conhecimentos adquiridos fora dela, no âmbito da família e de outras instituições. Assim sendo, a aprendizagem não acontece primeiramente na idade escolar, mas bem antes, por meio das histórias contadas pelos adultos, das brincadeiras, do que ela vê na TV e lê na internet, pelo processo de “imitação” dos pais ou de outras pessoas, quando estão ouvindo ou presenciado a execução de certas atividades ou

experiências em situações práticas do dia-a-dia. Dependendo da especificidade dos conceitos científicos a serem considerados na aula, determinados tipos de conceitos cotidianos deverão ser mobilizados, de forma que se estabeleça uma relação entre eles. De acordo com Facci (2010, p. 131),

[c]ada estrutura de generalização determina a possibilidade de equivalência dos conceitos em seu círculo e cada conceito aparece representado na consciência como uma figura sobre o fundo das relações comuns que lhe correspondem. Cada vez que o indivíduo organiza novas estruturas ele reorganiza e transforma a estrutura de todos os conceitos anteriores. Mediante o domínio de um novo princípio em uns poucos conceitos, devido às leis estruturais, estes se estendem e se transferem para a totalidade da esfera dos conceitos. Nesse sentido, cada conceito que o indivíduo internaliza, mobiliza a reelaboração de vários conhecimentos já apropriados. Isso fica muito claro quando observamos o emprego de uma nova palavra por crianças ou mesmo por adultos: fazem uma tentativa de colocá-las em diversos contextos até o momento em que há uma apropriação desse conceito que passa a ser utilizado corretamente.

Como se observa, ambos os conceitos têm importância no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na escola por meio das disciplinas curriculares formais, mas vale destacar que os conceitos científicos, de ordem mais complexa, vinculados à consciência e arbitrariedade, são superiores aos conhecimentos espontâneos, aqueles de ordem elementar que surgem previamente na vida da criança. “[...] Equiparar os dois significa ignorar o longo processo de desenvolvimento, colocar um sinal de igualdade entre o seu estágio inicial e o estágio final” (VIGOTSKI, 2009, p. 168).

Desse modo, a essência das coisas não se apresenta no aparente, de modo imediato, mas é descoberta nas relações que se dão nos sistemas de conceitos de caráter científico. Se os conceitos cotidianos tivessem o mesmo grau de importância que os científicos, não faria sentido ir à escola, tendo em vista que ambos os conceitos, por via ascendente ou descendente, possibilitariam o mesmo resultado em tempo equiparado. Vigotski (2009, p. 294) se apoia nos estudos de Marx para apontar que a crença na possível imediatização da essência do objeto seria o mesmo que pressupor a inexistência ou desnecessidade da ciência.

Essa discussão vem a legitimar a especificidade do fazer escolar, tendo em vista o papel dessa instituição de mediar condições pertinentes ao desenvolvimento do aluno. “[...] Os conceitos científicos são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis” (VIGOTSKI, 2009, p. 295). A criança não vai à escola para aprender algo de que já se apropriou durante a convivência ou, no dia-a-dia, fora dela. Vai à escola para aprender o novo, aquilo que se apresenta no âmbito da zona de desenvolvimento proximal, o que implica em realizar atividades de estudo com o auxílio do professor e sob a orientação dele. Estas devem ser passíveis de realização, considerando as estruturas

psicológicas que já se encontram formadas no aluno e que dão condições para a realização das atividades propostas.

A aprendizagem e o desenvolvimento só serão satisfatórios se o ensino for planejado tendo em vista a interseção entre os conceitos cotidianos e os científicos ou, melhor dizendo, entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial, entre aquilo que já se sabe e aquilo que ainda não se é capaz de saber sozinho. Tal espaço de confluência é denominado de Zona de Desenvolvimento Proximal. Esse é um processo que se repete em fases posteriores, pois, na medida em que um conceito científico eleva o desenvolvimento dos conceitos cotidianos, conduz à constatação, definição e planejamento de uma nova zona de desenvolvimento proximal que deverá ser estabelecida como foco para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Dessa forma, o que a criança fez hoje com a ajuda do professor, será capaz de fazer autonomamente no momento seguinte, tendo em vista que a aprendizagem foi significativa e permitiu o desenvolvimento dela. Tal autonomia permitirá que ela saia da escola e retorne para a sua realidade com um novo olhar do aparente, ressignificado, crítico, consciente de suas ações e relações no meio em que está inserida.

A contribuição da Teoria Histórico-Cultural acerca dos conceitos científicos e cotidianos levou Hedegaard e Chaiklin (2005) a realizarem um importante estudo, apoiado nas pesquisas de Vigotski, Elkonin e Davidov, entre outros, demonstrando a necessidade de a escola ser capaz de inserir, na lógica dos conteúdos escolares, os conceitos cotidianos que fazem parte da realidade do aluno, com vistas a possibilitar relações entre tradições individuais (aqueles conhecimentos de cunho informal adquiridos na casa e na comunidade) e sociais (conhecimentos de caráter formal ministrados na escola de modo sistematizado). Nesta perspectiva, torna-se importante trabalhar o ensino sob a ótica dos “motivos” do aluno no processo de ensino aprendizagem, dar sentido para que ele seja capaz de compreender e transformar seu meio. Para tanto, as autoras desenvolveram uma metodologia denominada de “Radical Local”<sup>20</sup>, que busca demonstrar a necessidade de uma relação entre conhecimento abstrato e concreto no processo de ensino aprendizagem.

O desenvolvimento conceitual das crianças na análise de Vygotsky é caracterizado por um crescimento em complexidade do conhecimento a cerca das relações entre

---

<sup>20</sup> A noção de *ensino-aprendizagem radical-local* [...] é uma transformação dialética do conceito tradicional de radical-local. Nosso conceito compartilha a preocupação do conceito tradicional, de prestar atenção às características e necessidades locais e específicas de um campo de ação institucional específico. [...] Ao chamar nossa abordagem ensino-aprendizagem de *radical-local*, não estamos tentando defender que deveríamos restringir nossa atenção ao local, mas sim que devemos enriquecer nossa compreensão do geral através da compreensão de sua expressão e manifestação no local, enquanto enriquecemos nossa compreensão do local usando conceitos gerais de uma matéria. Esta perspectiva dialética distingue-se do significado do conceito tradicional de radical-local (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 6).



eventos concretos e aspectos abstratos do domínio de um assunto. De um ponto de vista radical-local, o encontro potencial entre conceitos da matéria cotidiana e científica dá a possibilidade para as crianças desenvolverem uma compreensão mais sistemática e analítica das questões, condições e dos problemas que estão presentes em suas condições de vida. O ensino deveria objetivar a desenvolver a habilidade de trabalhar com essas relações. Ao desenvolver essa habilidade a criança torna-se capaz de usar o conteúdo da matéria aprendido como ferramentas para analisar e refletir em atividades cotidianas locais. [...] Se a coerência e a dialética entre os aspectos abstratos e concretos do domínio de um conteúdo podem ser adquiridos através de atividades de ensino, então a pessoa tem uma maneira de combinar conhecimento geral com competência pessoal e tornar efetivo para a pessoa na prática local. A aquisição, por parte de um jovem, de sistemas conceituais que se relacionam com os aspectos sociais, societais e políticos, permite que o jovem torne-se consciente das ideologias sociais e dele próprio como uma pessoa em uma sociedade (isto é, a sua auto consciência se desenvolve) (Vygotsky, 1931/1998, p. 42). Por meio deste processo as crianças vêm a adquirir conhecimento societal historicamente produzido (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 4).

Assim como Vigotski, as autoras não diminuem o peso dos conhecimentos científicos e a importância dos mesmos no quesito escola e processo de ensino aprendizagem, mas fornecem elementos substanciais para a compreensão dos conceitos cotidianos, voltados para o desenvolvimento e formação da personalidade do aluno através de um ensino que estimule a motivação, o senso crítico e autonomia do mesmo. Pode-se dizer que a especificidade deste estaria em focar na comunidade local, mas sem ignorar os conteúdos da matéria a ser ensinada, uma vez que eles possibilitariam o desvelar da realidade em nome de uma autonomia crítica do aluno, ou seja, promoveriam o desenvolvimento do mesmo na prática pedagógica.

Na prática educacional o aluno deveria reconhecer que há um conhecimento acadêmico que transcende o seu conhecimento pessoal o qual deveria motivá-lo em direção ao ensino de sala de aula e conhecimento acadêmico. O objetivo do ensino radical-local é de que os alunos se apropriem do conhecimento acadêmico para que ele se torne conhecimento pessoal que é usado em relação à comunidade e outras áreas do cotidiano (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005, p. 16).

As abordagens Radical Local, Teoria da Atividade e Ensino Desenvolvimental, todas apoiadas nos estudos de Vigotski, trazem elementos que condizem com uma perspectiva de Educação Integral, valorizando o universal e a capacidade que ele tem de promover o desenvolvimento do aluno, sem deixar de lado os conhecimentos de ordem local, ou seja, um ensino que contempla o teórico, mas também as interações com objetos e relações sociais. Concebem a escola como um locus de aprendizagem dos conteúdos sistematizados, mas não ignoram a possibilidade de a mesma se vincular às situações concretas de vida dos alunos fora da instituição, de modo a mobilizar os motivos dos mesmos nas matérias escolares. Dessa forma, não se pode negar que o desenvolvimento pleno do aluno estaria vinculado às

dimensões cognitiva, operativa, afetiva e social, dimensões possíveis de serem desenvolvidas integralmente por meio da Teoria Histórico-Cultural.

Se, por um lado, Vigotski desenvolveu os estudos dele prezando mais pela ênfase no campo psicológico das estruturas apresentadas, outros autores, como Davidov, Elkonin, Leontiev, Hedegaard e Chaiklin, etc, preocuparam-se em levar todos estes postulados para as especificidades intrinsecamente escolares, conforme se constata nos textos e livros que eles publicaram, bem como em produções teóricas de autores mais atuais, que se lançam à discussão da temática.

## **2.5 O DEBATE EM TORNO DO ATENDIMENTO À DIVERSIDADE E DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA**

Um dos temas mais vinculados à problemática do objeto desta pesquisa é a diversidade sociocultural, presente em documentos internacionais e em documentos oficiais do governo brasileiro, principalmente aqueles que regulam a concepção de educação e operacionalização de Propostas de Educação Integral, inclusive do Programa Mais Educação. Por essa razão, cabe evocar a discussão sobre o assunto, uma vez que ele permeia a história mais recente da Educação Integral no Brasil, conectando-se ora com concepções de cunho neoliberal que se estabeleceram com os processos globalizantes, ora com posições “pós-modernas”. Há, a evidência da ênfase acentuada, por parte das escolas, numa concepção curricular pautada na diversidade cultural, vista, ainda hoje, como potencial alternativa para o desenvolvimento da qualidade do ensino nos país, configurando-se como um contraponto aos processos homogeneizadores, eurocêtricos e universalistas da escola tradicional, principalmente daquelas organizadas por turnos de ensino.

Na escola, a globalização, com seu aspecto universalizante, e a diversidade, enquanto afirmação das diferenças individuais e de grupos, têm trazido consequências para a construção do currículo escolar, de tal modo que é possível captar elementos que, por vezes, demonstram-se contraditórios e prejudiciais do ponto de vista das desigualdades sociais e educativas. Para Libâneo (2014a; 2016), currículos em que predomina ênfase demasiada no discurso das diferenças ou da diversidade cultural podem interferir negativamente em ações escolares destinadas a promover o desenvolvimento intelectual e a formação da personalidade do aluno. Ao se buscar práticas escolares contra os processos tidos como homogeneizadores,

relega-se para segundo plano a importância dos conteúdos escolares de cunho cultural e científico.

Em seus trabalhos, Libâneo aponta que, atualmente, existem três tipos de currículo. O primeiro é o currículo de caráter instrumental, visando resultados imediatos para a participação ativa no mercado de trabalho, tendo em vista as demandas da evolução tecnológica e conseqüentes mudanças no campo da produção e consumo, ou seja, a defesa de “[...] um *kit* de habilidades de sobrevivência social para empregabilidade precária, desprovido de conteúdos culturais e científicos significativos e da formação do pensamento” (LIBÂNEO, 2016, p. 57). Neste currículo recairiam, também, os objetivos voltados para o alcance de metas, mensuradas pela realização dos testes em larga escala.

Um segundo tipo de currículo estaria comprometido com o convívio pacífico e o “*Acolhimento Social*” (NÓVOA, 2009; LIBÂNEO, 2012b) ou, de outro modo, norteado pelo “*Princípio da Socialidade*” em detrimento ao “*princípio do conhecimento*” (MIRANDA, 2005). Seria, portanto, baseado na ênfase da experiência sociocultural e institucional de vida dos alunos, na diversidade sociocultural, na integração entre as culturas distintas, etc.

O terceiro corresponde à posição assumida pelo autor, em que o olhar estaria voltado, em maior grau, para o ensino dos conteúdos científicos sem, contudo, desprezar as diferenças culturais e os conhecimentos cotidianos dos alunos. Nesse currículo, os conhecimentos cotidianos e a diversidade cultural são contemplados no processo de ensino-aprendizagem, mas devem ser articulados com o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, no sentido de formação da personalidade global, para garantir que a criança aprenda a lidar com os problemas que se apresentem na realidade, o que, na visão do autor, é a culminância do processo de ensino-aprendizagem.

No primeiro currículo, de cunho instrumental, vigora uma formação acrítica, que promove apenas a apropriação mínima de conhecimentos, denominados “conhecimentos básicos”, de modo a atender às demandas do setor produtivo e do consumo, haja vista as novas formas de se produzir, pautadas no avanço tecnológico, e a homogeneização cultural dos produtos a serem consumidos.

O segundo tipo de currículo apresenta-se em duas modalidades. Em uma delas, constitui-se como medida paliativa em resposta aos problemas gerados pela estrutura do próprio modo de produção capitalista, nitidamente vinculado à “abertura política e econômica do país” (globalização) e norteado pelos princípios ideológicos do neoliberalismo ou do ideário da Terceira Via. Em outra, vincula-se às aspirações de movimentos sociais

preocupados com a defesa da diversidade cultural. Parece-nos que essas duas modalidades são contempladas no Programa Mais Educação, conforme mencionado no capítulo anterior.

No terceiro tipo de currículo, não se trata de negar as práticas socioculturais, a diversidade sociocultural e os conhecimentos cotidianos, mas de integrá-los, de forma adequada, à lógica do conhecimento científico presente em cada disciplina, garantindo que os saberes “escolares” sejam acessíveis a todos. Busca-se uma educação como direito social universal, com vistas à formação cultural e científica e ao desenvolvimento de capacidades intelectuais e da personalidade, respeitando os aspectos subjetivos de caráter individual e considerando as diferenças que se apresentam na sociedade. Libâneo (2014a, p. 7) escreve a esse respeito:

[É necessário que] os educadores aceitem a imprescindibilidade dos conteúdos como referências para o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos e, ao mesmo tempo, saibam integrar no currículo as práticas sociais vivenciadas pelos alunos, nas quais está presente a realidade da desigualdade social, acompanhada da diversidade sociocultural. Em outras palavras, trata-se de viabilizar pedagogicamente a articulação entre conteúdos científicos significativos e as práticas socioculturais dos alunos a partir de seus contextos de vida.

Seguindo essa mesma perspectiva, Charlot (2013, p. 126) ressalta a necessidade de a escola, quando observada a função de sua verdadeira natureza, ultrapassar a experiência cotidiana. Isso porque a escola deve tratar de assuntos que não são discutidos na vivência cotidiana dos alunos e que não podem ser identificados autonomamente ou diretamente no mundo sensível. Deve ser universalista e se pautar em saberes universais e sistematizados, sem, contudo, ignorar a “sensibilidade, o corpo e a imaginação”, a vida da comunidade da qual o aluno faz parte.

Sacristán (2001, p. 95) enfatiza a necessidade de se estabelecer um tipo de escola única, igual para todos, sem que haja a supressão da diferença. Ou seja, a educação deve ser oferecida em condições de igualdade entre ricos e pobres, entre as diversas identidades ou diversidade cultural, sem primar pela diferenciação.

Enquanto a população que frequenta as escolas privadas pertence a uma classe social mais alta do que aquela que assiste às escolas públicas, estamos diante de um sistema educativo que, formalmente, parece nivelador, ainda que continue mantendo em seu seio importantes desigualdades. A escola pública é uma aposta histórica a favor da igualdade, porque possibilita o acesso à educação àqueles que não têm recursos próprios, e o é, além disso, porque nela deve ter guarida toda a diversidade de estudantes, pois é um modelo historicamente mais integrador das diferenças. Se não se mantém os níveis de qualidade equiparados aos das escolas privadas, se estará produzindo uma desigualdade diante do direito fundamental à educação (Idem).

Portanto, pode-se inferir, a partir destas constatações, que o processo de globalização desencadeado pelas exigências do modo de produção capitalista suscitou, no interior das escolas, com maior ênfase, a necessidade de se reinventar o currículo e a própria escola, tendo em vista a nova ordem social e econômica global e a emergência da diversidade cultural.

[...] A questão das identidades está estreitamente vinculada à problemática da globalização, que é um processo de integração diferenciado, desigual, mas de integração, e nesse processo as identidades se afirmam em contraposição a esse movimento integrador (ORTIZ, 2000, p. 69).

Outra questão frequentemente discutida e apontada, de modo equivocado, como um dos motivos para o fracasso da escola pública é o entendimento de que a educação ainda se desenvolve de acordo com os modelos tradicionais do passado, baseando-se em conteúdos “eurocêntricos da modernidade”, o que levaria à supressão de valores culturais locais e, conseqüentemente, à falência dessa instituição. Em parte, essa é a ideia trazida pelo Programa Mais Educação (BRASIL, 2009b, 2009c, 2009d).

Conforme Moehlecke (2009, p. 465) aponta, “é possível identificar uma preocupação com a diversidade cultural em iniciativas que vem sendo tomadas no âmbito das políticas públicas brasileiras, especialmente a partir do final dos anos 1990, articuladas a questões como gênero, raça e etnia”. Nesse sentido, temas como gênero, relações étnico-raciais, cultura infanto-juvenil, pluralidade religiosa, educação sociocultural, xenofobia, entre outros, são suscitados, na atualidade, de forma muito mais visível que há 30 anos. Os próprios meios de comunicação de massa, no contexto do processo da globalização, facilitam o surgimento de manifestações sociais, reforçando ainda mais os movimentos de luta pelo respeito ao direito às diversas identidades culturais. Segundo Sacristán (apud CANDAU, 2011, p. 241),

[u]ma das aspirações básicas do programa pro-diversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo “normalizando-o” e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna. E, se a ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em categorias fora da “normalidade” dominante.

Em sua pesquisa, Canem (2000, p. 137) aponta três tipos de discursos vinculados ao tema da diversidade cultural, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista os efeitos da globalização e as possíveis intervenções, no âmbito escolar, como mecanismos de enfrentamento aos efeitos dessa internacionalização. No primeiro deles, aparece o discurso da globalização, entendida como o rompimento de fronteiras geográficas, possibilitado pelos

avanços da tecnologia e da informática, de modo que há o intercâmbio entre culturas diversas, o que demandaria um olhar mais sensível, voltado para a constituição de um universo plural que acaba por se estabelecer no cotidiano escolar.

No segundo, há o entendimento da globalização como uma homogeneização cultural, já que os valores dominantes de uma cultura hegemônica estariam ameaçando as identidades culturais específicas, de modo a inculcar, em cada uma delas, seus valores padronizados de consumo. A educação multicultural/intercultural seria uma alternativa para impedir a supressão de valores culturais específicos, viabilizando a continuidade e a valorização da pluralidade cultural, “compreendida em uma perspectiva semelhante à de preservação da diversidade ambiental e à defesa de espécies em extinção [...]” (CANEM, 2000, p. 137).

No terceiro discurso, a globalização é encarada de forma crítica, uma vez que, diante de seu caráter homogeneizador, não beneficia os diversos grupos socioculturais de forma igual, gerando processos de discriminação, legitimando as desigualdades e consolidando a exclusão social. O racismo, a xenofobia, a pobreza, os movimentos de luta pela afirmação de identidades étnico-raciais seriam alguns dos efeitos desencadeados acentuadamente pelo processo de globalização. Nessa perspectiva, a educação multicultural/intercultural seria a via pela qual se superaria uma visão meramente “folclórica ou exótica acerca da pluralidade cultural, bem como além do mero desenvolvimento de valores de tolerância e de apreciação da diversidade cultural” (CANEM, 2000, p. 138).

Nas três constatações da autora, a educação possui o propósito de assegurar que a pluralidade cultural não se perca diante das condicionalidades homogeneizadoras advindas do processo de globalização, devendo se configurar como um espaço de lutas, de afirmação e de valorização das identidades culturais. Diante do universal e do particular, a educação seria o meio necessário para garantir que os valores culturais particulares não sucumbam perante os valores universais, garantindo a promoção da justiça social. Libâneo (2014a, p. 13) reconhece esses aspectos apontados, entendendo do seguinte modo:

[a] cultura passou a ser considerada não apenas como formas de expressão da vida em sociedade e um subproduto da estrutura social, mas como um campo de atuação humana, um espaço que constitui realidades, um espaço de lutas. Com isto, a problemática cultural e seus elementos como as diferenças de classe social, étnicas, de linguagem, políticas, físicas, sexuais, as relações desiguais de poder, o conhecimento cotidiano dos alunos, as redes de saberes, as diversas práticas institucionais em que os alunos crescem e se desenvolvem, passaram a ser integrados nos modos de compreender a dinâmica da escola.

As reflexões acerca da categoria “diversidade/individualidade” se tornam bastante complicadas quando pensadas em oposição aos aspectos de caráter universal, como a

aprendizagem dos conteúdos científicos. “O tema da diversidade emerge porque o mundo se globalizou” (ORTIZ, 2015, p. 187). Seria suficiente polarizar a discussão e ignorar os atributos universais de tal globalização? Seria possível a globalização extinguir ou, ainda, uma Base Nacional Comum Curricular suprimir por completo os valores das diversas culturas? Essas, entre outras, são questões recorrentes no campo científico que merecem atenção.

É em torno destas questões que convergem os estudos e as pesquisas da perspectiva multicultural/intercultural e as posições e ações de movimentos sociais. Assim, em face das consequências nefastas da globalização/neoliberalismo/Terceira Via que incidem na estruturação do currículo escolar, surge o interesse de movimentos sociais e de grupos de professores pesquisadores por uma educação pautada no atendimento à diversidade cultural, também denominada de diversidade sociocultural, suscitando alternativas viáveis, como a Educação Intercultural ou, ainda, multicultural, justamente por conta das pressões homogeneizadoras que, na prática, suprimem as identidades socioculturais.

Essa discussão se alinha aos preceitos de uma concepção de educação pós-moderna/pós-estruturalista, que enfoca aspectos relacionados à linguagem, cultura e diversidade, como afirma Wood (1999, p. 12). É uma vertente que tem ocupado espaços dentro da organização sistêmica do MEC, nos Governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), desenvolvendo propostas educacionais, como ocorre por meio do Programa Mais Educação, colocando peso na formulação de propostas que se amparam, primordialmente, na defesa da diferença, das identidades particulares, como sexo, raça, etnia, sexualidade e nos embates, lutas e conhecimentos particulares de cada cultura ou de grupos étnicos distintos.

A educação multicultural ou intercultural se encaixa dentro dessa concepção pós-moderna. Candau (2010; 2016) define a interculturalidade como um dos fatores importantes para a transformação das sociedades latino-americanas, uma estratégia ética, política e epistemológica para a promoção da justiça social. Entende os processos educativos como essenciais, uma vez que eles proporcionam o questionamento da “colonialidade” presente na sociedade e na própria educação e, assim, estabelecem o amparo necessário para a construção das identidades culturais e do “empoderamento” de pessoas e grupos excluídos. Dessa forma, Candau demonstra preferência que possui pela “interculturalidade crítica”, já que ela promove a inter-relação entre sujeitos e grupos socioculturais de determinada sociedade, compreendendo a diferença enquanto riqueza, incentivando o diálogo entre os sujeitos, enquanto indivíduo e enquanto grupo, buscando o estabelecimento de relações igualitárias e

da democratização da sociedade por meio de “políticas que articulam o direito a igualdade e da diferença”.

Na corrente intercultural, Walsh (2005, p. 25 apud Candau, 2010, p. 164) também faz considerações sobre essa discussão, apontando que:

o conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro – um pensamento crítico de / desde outro modo –, precisamente por três razões principais: primeiro porque é vivido e pensado desde a experiência da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global.

Em outra passagem, Candau (2011, p. 242) reforça a necessidade da educação intercultural, evidenciando o papel da educação escolar para a disseminação de um tipo de conteúdo que suprime as diferenças presentes na realidade escolar.

A construção dos estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades.

Com uma posição que apresenta certa diferença em relação àquelas comentadas anteriormente, Libâneo (2013b, p. 56) escreve:

Assumir o objetivo da educação intercultural não significa reduzir o currículo aos interesses dos vários grupos culturais que frequentam a escola. O que se propõe é que, com base em uma atitude coletiva definida pela escola no sentido de um pluralismo cultural – uma visão aberta e plural em relação às culturas existentes na sociedade e na comunidade – seja formulada uma proposta curricular que incorpore essa visão intercultural. Não basta, todavia, pensar apenas no currículo formal. A educação intercultural perpassa a organização escolar, o tipo de relações humanas que existe entre os profissionais e os usuários da escola, o respeito a todas as pessoas que nela trabalham. Ou seja, trata-se de uma mudança de mentalidade, de transformação das formas de pensar, de sentir, de comportar-se em relação aos outros.

Wood (1999, p. 18) faz uma comparação entre os valores e as críticas atribuídos pelos pós-modernistas, como aqueles evidenciados por Candau (2010; 2016) que denunciavam a colonialidade presente na sociedade, mas com características que demonstram o contrário, por meio de uma visão materialista que vise a autonomia e o senso crítico dos sujeitos.

Um respeito sadio pela diferença e a diversidade, e pela pluralidade das lutas contra os vários tipos de opressão, não nos obriga a descartar todos os valores universalistas aos quais o marxismo, em sua melhor expressão, sempre esteve ligado, ou a abandonar a ideia de uma emancipação humana universal. Ao contrário, até mesmo as formas mais moderadas de “pluralismo” têm se mostrado insustentáveis sem o apelo a certos valores universalistas, tal como o princípio liberal clássico da “tolerância”. O pluralismo radical adotado pelos pós-modernistas – baseado na negação de quaisquer interesses fundamentais comuns, ou mesmo da



possibilidade de acesso recíproco e compreensão mútua entre identidades diferentes – solapou fatalmente suas próprias fundações. Ou, como diz Aijaz Ahmad [...]: “Se, na constituição de sua identidade, eu não tenho direitos de cognição, participação ou crítica, então sobre que base você pode pedir minha solidariedade, exceto por alguma piedade, alguma boa vontade que posso suspender a qualquer momento?” No fim, é difícil imaginar como qualquer uma das várias lutas que supostamente constituem a agenda pós-modernista da esquerda pode ser sustentada sem apelar para os temidos valores “modernistas” e iluministas, como democracia, igualdade, justiça social, etc.

Ortiz (2015, p. 187), chama a atenção para o fato de que “[...] o tema da diversidade nunca [...] pareceu ser uma contradição em relação ao comum, ao ‘universal’ [...]”. Para esse autor, as sociedades contemporâneas estão interconectadas e participam de uma matriz comum, que emergiu com a era da modernidade. “Tem a ver com a ciência, a tecnologia, a urbanização, a industrialização a ponto de elementos desta matriz serem encontrados fora dos seus lugares” (ORTIZ, 2000, p. 68). Ortiz considera que os aspectos mencionados acima coexistem com a diversidade sem, no entanto, ocasionarem algum tipo de padronização ou extinção de identidades.

Também em uma perspectiva semelhante, Sacristán (2001, p. 90) salienta:

[d]efender um currículo comum não significa inexoravelmente provocar uma pedagogia que homogeneíze, mas como tal efeito acontece, também pode dar-se a partir de um currículo diferenciado. A dimensão bipolar do currículo comum ou do diferenciado por um lado, e a dimensão pedagógico com os pólos da homogeneidade e da divergência (quando ao desenvolvimento do currículo e sua aprendizagem), por outro, podem cruzar-se, resultando situações prática distintas. Deve-se indagar sobre as possibilidades de uma prática que diversifique, mas que mantenha a igualdade do currículo comum.

Contudo, a escola precisa ser universalista, aponta Charlot (2013, p. 118). Para justificar tal afirmação, ele apresenta duas razões. A primeira delas está no fato de que a universalidade se vincula à educabilidade de todos os seres humanos, princípio que deve ser seguido por todo professor. A segunda razão está na finalidade da escola, que deve se dar primordialmente na atuação e divulgação dos saberes universais sistematizados e não na lógica do mundo sensível, do olhar direto e do aparente próprio de cada um. Ressalta, ainda, que as crianças devem ser ensinadas a respeitar as diferenças culturais, mas isso, por si só, não seria motivo o suficiente para contradizer a “vocalização universal da escola”.

A proposta intercultural critica os conteúdos eurocêntricos, entendendo-os como culpados pelo processo homogêneo de formação de pessoas e supressão das identidades culturais. Por outro lado, há evidências de que existe um conteúdo que perpassa todas as culturas, algo que veio junto com a própria modernidade. Tem-se aí um grande desafio, pois dependendo das escolhas a serem feitas, há o risco de se potencializar ainda mais as

desigualdades sociais, uma vez que características básicas da modernidade estão impregnadas em todas as culturas e circunstâncias da vida. O professor deve “[...] pensar de modo ao mesmo tempo ‘global’ e ‘local’”. Há de preparar os seus alunos para uma sociedade globalizada e, também, de ‘ligar a escola à comunidade’ (CHARLOT, 2013, p. 100). Do mesmo modo, deve respeitar as individualidades que compõem o processo de ensino aprendizagem e as práticas socioculturais diversas.

Os temas aqui apresentados, que englobam reflexões sobre escola privada e pública, diversidade sociocultural/individualidade cultural e universalidade, conceitos científicos e cotidianos, podem ser discutidos sobre a ótica da polarização ou da interdependência, acusados de acentuar ou de diminuir as desigualdades escolares e possivelmente as desigualdades sociais. “Legítimos, o universalismo da escola e a defesa da sua especificidade. Legítimo, também, o projeto de vincular a escola à comunidade que a rodeia” (CHARLOT, 2013, p. 128), contudo, há de se observar a ênfase e as finalidades educativas propostas pela escola ou, ainda, os projetos que se inserem neste âmbito, alterando e, ao mesmo tempo, retraindo as especificidades da função social das instituições de ensino, como ocorre com a proposta indutora de Educação Integral, Programa Mais Educação.

As condições de igualdade para que todos tenham acesso à educação de “qualidade socialmente referenciada” e sejam respeitados dentro de suas individualidades e dos contextos culturais e institucionais em que se inserem se faz urgente ou, de outro modo, conforme as palavras do pesquisador José Gimeno Sacristán (2001), faz-se necessário “[...] uma escolaridade igual para sujeitos diferentes em uma escola comum”.

## **CAPÍTULO 3**

### **REPERCUSSÕES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO QUALITATIVO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ESTADO DE GOIÁS**

Este capítulo inicia demonstrando os critérios adotados para escolha dos instrumentos de coleta de dados, bem como os procedimentos de análise. Segue analisando as orientações oficiais do Programa Mais Educação e a relação que elas estabelecem com as Orientações Curriculares do Estado de Goiás, com o Projeto Político Pedagógico de escolas e com os depoimentos de sujeitos que estiveram à frente da execução do programa nas escolas públicas de Ensino Fundamental “A” e “B”. São evidenciados aspectos do PME que representaram o esforço necessário para o desenvolvimento da qualidade do ensino e, ao mesmo tempo, são destacadas as dificuldades e os obstáculos mapeados no processo de implantação do programa, referentes às decisões curriculares e pedagógicas, que afetaram o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. No decorrer da análise, é mostrado o esforço da equipe das duas escolas, especialmente o compromisso e a qualidade do trabalho desempenhado pelos monitores socioculturais, bem como a inserção dos mesmos em toda a estrutura organizacional, curricular e pedagógica da escola, com vistas à consolidação de um currículo integral, voltado para a qualidade do ensino. Aponta, finalmente, para algumas conclusões a partir da análise dos dados coletados.

#### **3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA**

##### **3.1.1 Caracterização**

Conforme antecipamos na Introdução da presente dissertação, essa pesquisa consistiu em um estudo de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, com método de análise pautado pelo materialismo histórico dialético. O objetivo geral foi investigar, em escolas públicas do Estado de Goiás que aderiram ao Programa Mais Educação no período de 2008 a 2014, se o Programa, concebido como proposta indutora de organização curricular, na perspectiva da Educação Integral, realizou, de fato, a articulação entre as ações

socioeducativas (Currículo Extracurricular) e as disciplinas do currículo formal do Ensino Fundamental, tal como previsto, tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino para as populações socialmente vulneráveis.

Para tanto, foram elencados quatro objetivos específicos: a) investigar as proposições e argumentos que fundamentam a proposta de qualidade do ensino presentes na concepção de Educação Integral do Programa Mais Educação, evidenciando os aspectos político, epistemológico e pedagógico; b) verificar, por meio de entrevistas, a percepção que gestores, professores, monitores socioculturais, alunos e pais têm a respeito das orientações curriculares e pedagógicas para o PME, sobre a articulação entre atividades socioculturais do PME e o currículo formal na perspectiva da Educação Integral; c) pesquisar as determinações e contradições presentes nas políticas educacionais oficiais e oficiosas, provenientes de organismos multilaterais em relação à Educação Integral, mais especificamente na relação entre orientações curriculares e pedagógicas do PME, Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás – Versão Experimental (2012), Projeto Político Pedagógico da escola e as práticas pedagógicas efetivadas na direção da qualidade de ensino; e d) analisar a efetividade do Programa Mais Educação em relação ao cumprimento de princípios balizadores da Educação Integral e à anunciada melhoria da qualidade de ensino para populações socialmente vulneráveis.

Para alcançarmos os objetivos propostos, os dados foram coletados por meio de observação assistemática, análise de documentos e entrevistas. Tais dados foram organizados por meio de categorias de análise e interpretados à luz do materialismo histórico dialético e de autores que desenvolvem seus estudos nesta perspectiva. Para melhor compreensão sobre os instrumentos de coleta de dados e critérios utilizados, segue abaixo o detalhamento dos mesmos.

### *3.1.1.1 Sujeitos da pesquisa*

A seleção dos entrevistados também deve estar relacionada à segmentação do meio social a ser pesquisado, que precisa ser pertinente ao problema da pesquisa. Os objetivos e o enfoque que se pretende dar ao tema, portanto, devem estar claros e bem definidos para que a escolha seja adequada. Um mesmo assunto pode ser de interesse de diversos grupos e pode ser compreendido de diferentes maneiras em função dos múltiplos enfoques possíveis e das características próprias de cada grupo, o que torna difícil uma única pesquisa abarcar todas as possibilidades (FRASER; GONDIM, 2004, p. 147).

As entrevistas foram realizadas individualmente, com os sujeitos que estiveram envolvidos diretamente na execução do PME, em 2014. Visando garantir o anonimato dos entrevistados, esta pesquisa se absteve quanto ao uso de nomes pessoais, utilizando códigos vinculados à definição dos cargos ocupados pelos sujeitos que se encontravam à frente do PME na realidade escolar.

Foram realizadas entrevistas em duas escolas, sendo que, em cada uma delas, foi solicitado o depoimento de cinco professores das disciplinas do currículo formal (Português, Matemática, Ciências, Educação Física e Arte), três Monitores socioculturais do PME (oficinas disponíveis na escola), três alunos (9º ano), três pais de alunos (pais dos alunos entrevistados), um Diretor, um Coordenador Pedagógico e um Coordenador do Programa Mais Educação (Professor Comunitário<sup>21</sup>). Do total de 34 entrevistas possíveis, levando em consideração as duas escolas (A e B), 30 foram efetuadas. Os quatro sujeitos (01 professor de Ciências B; 01 Aluno A3; 01 Pai de aluno A3; e 01 Monitor Sociocultural A) que faltam nessa contagem, não puderam ser contatados, uma vez que estavam trabalhando ou estudando (no caso do aluno) em outra instituição.

A seguir, são apontados os códigos e critérios que envolveram a seleção dos sujeitos da pesquisa.

### 3.1.1.2 Professores (Escola A / Escola B):

- Professor de Língua Portuguesa ..... A / B;
- Professor de Matemática ..... A / B;
- Professor de Ciências ..... A / --;
- Professor de Educação Física ..... A / B;
- Professor de Artes ..... A / B;

Essas disciplinas estão intimamente ligadas à especificidade das atividades socioeducativas que aconteceram no Programa Mais Educação, em 2014. Como os alunos participantes do Programa não eram divididos por níveis de escolaridade, não houve a preocupação em delimitar o ano (nível) de ensino em que o professor atuava, o que, de certo

<sup>21</sup> “Esse professor, com a constituição de coletivos escolares (Comitês Locais), coordena o processo de articulação com a comunidade, seus agentes e seus saberes, ao mesmo tempo em que ajuda na articulação entre os novos saberes, os novos espaços, as políticas públicas e o currículo escolar estabelecido” (BRASIL, 2009a, p. 16).

modo, facilitou na hora de encontrar candidatos à entrevista e não interferiu no rigor da análise dos dados. As entrevistas foram realizadas entre Novembro e Dezembro de 2016.

Na Escola “A”, todas as entrevistas foram realizadas. Na Escola “B”, por sua vez, não foi possível realizar entrevista com o professor da disciplina de Ciências. No total das escolas “A” e “B”, foram realizadas 09 entrevistas com professores responsáveis pelas disciplinas formais. Somente o professor de Educação Física da Escola “A” trabalhava em regime de contrato temporário. Nos demais casos, os professores eram efetivos, aprovados em concurso público.

### 3.1.1.3 Gestão (Escola A / Escola B):

- Diretor ..... A / B;
- Coordenador Pedagógico ..... A / B;
- Coordenador do PME ..... A / B.

Esses agentes da gestão escolar foram escolhidos por serem aqueles que estavam diretamente ligados à gestão do PME na escola, em 2014. No período estipulado para a coleta de dados (2016), o Programa se encontrava encerrado nas escolas devido ao corte de verbas do Governo Federal. Daí a necessidade de buscar pelas pessoas que estiveram envolvidas com o Programa Mais Educação para a realização das entrevistas. Esses sujeitos, na realidade atual da escola, podiam não ser os mesmos da época em que o PME ainda se encontrava em funcionamento (2014) ou, ainda, podiam não estar ocupando o mesmo cargo.

### 3.1.1.4 Alunos (Escola A / Escola B) / 9º ano em 2014:

- Aluno ..... A1 / B1;
- Aluno ..... A2 / B2;
- Aluno ..... A3 / --.

Como amostra, essa pesquisa optou por selecionar alunos da II fase do ensino fundamental, por entender que eles tiveram uma melhor percepção sobre o Programa em questão, além de serem remanescentes das turmas iniciais do PME, do qual participaram em 2014. Isso nos levou a focar, especificamente, em alunos do 9º ano ainda presentes nas instituições de ensino na atualidade.

O segundo critério para a escolha dos alunos indicava que eles deveriam ser (ou terem sido), “preferencialmente”, beneficiários de algum programa social do governo federal, devido à especificidade do PME para com os mesmos. Porém, não foi constatado que os alunos selecionados tenham, em qualquer momento do período em que participaram do PME, recebido auxílios de programa governamental de qualquer natureza.

Na Escola “A”, foi possível realizar a entrevista com os três alunos previstos para a pesquisa. Entretanto, na Escola “B”, foram contatados somente dois alunos que haviam participado do Programa Mais Educação em 2014. Não foi possível estabelecer contato com um dos alunos previstos. No total, foram realizadas cinco das seis entrevistas projetadas inicialmente.

#### *3.1.1.5 Pais ou responsáveis legais (cada escola):*

- Pai ..... A1 / B1;
- Pai ..... A2 / B2;
- Pai ..... A3 / --.

Por escola, foram selecionados três pais de alunos que participaram do PME, preferencialmente, os responsáveis pelos alunos que foram entrevistados, a fim de favorecer maior vinculação entre os dados. Na escola “A”, foram realizadas todas as entrevistas com os pais. Na escola “B”, devido à ausência de um 3º aluno para compor a totalidade das entrevistas, não foi possível, também, identificar o 3º “pai” que atendessem aos requisitos da pesquisa.

### 3.1.1.6 Monitores socioculturais (M. S.)

Nas Escolas “A” e “B”, considerou-se a viabilidade de realizar entrevistas com, pelo menos, três monitores socioculturais de cada uma delas. Vale dizer que os monitores já não se encontravam atuando na instituição e, muito menos, na própria rede de ensino do Estado de Goiás. Portanto, foi realizado um processo de investigação junto aos professores, ex-diretores e ex-coordenadores, com o intuito de identificar os monitores que atuaram nessas instituições no ano de 2014. Devido a essa dificuldade inicial, não foi estipulado nenhum critério em relação ao tipo de oficinas, levando-se em consideração a disponibilidade dos monitores que servissem aos propósitos da investigação. Há que se ressaltar, no entanto, que, com base nas observações assistemáticas, foram poucas as oficinas oferecidas ao longo do ano letivo de 2014: cinco na Escola A e três na Escola B. Portanto, a não escolha de monitores por oficinas não prejudicou a pesquisa. Os macrocampos e oficinas socioculturais identificados, conforme relato dos entrevistados e confirmação no portal virtual do INEP (Data Escola Brasil 2014), foram os seguintes:

#### No Colégio Estadual “A”

1. Macrocampo Cultura, artes e educação patrimonial:
  - a) Oficina sociocultural de capoeira;
  - b) Oficina sociocultural de pintura;
2. Macrocampo esporte e lazer:
  - c) Oficina sociocultural de Karatê;
3. Macrocampo acompanhamento pedagógico:
  - d) Oficina sociocultural de letramento e alfabetização;
4. Macrocampo Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica:
  - a) Oficina Sociocultural de Jornal escolar;

#### No Colégio Estadual “B”

1. Macrocampo Esporte e Lazer:
  - a) Oficina sociocultural de “Esporte na escola/atletismo e múltiplas vivências esportivas;



2. Macrocampo “Cultura, artes e educação patrimonial:
  - b) Oficina sociocultural de “Leitura: organização de clubes de leituras”;
3. Macrocampo “Acompanhamento pedagógico”:
  - a) Oficina sociocultural de “Orientação de estudos e leitura”.

Conforme o exposto, foram considerados, para esta pesquisa, os seguintes códigos, relativos às únicas atividades socioculturais em que foi possível identificar o Monitor responsável em 2014:

- M. S. Pintura A - (Oficina sociocultural de pintura);
- M. S. Jornal Escolar A - (Oficina sociocultural de Jornal Escolar);
- M. S. Esporte B - (Oficina sociocultural de “Esporte na escola/atletismo e múltiplas vivências esportivas);
- M. S. Leitura B - (Oficina sociocultural de “Leitura: organização de clubes de leituras);
- M. S. Orientação B - (Oficina sociocultural de “Orientação de estudos e leitura).

## **3.2 COLETA DE DADOS**

### **3.2.1 Pesquisa documental**

Quanto à pesquisa documental, trata-se de um procedimento diretamente vinculado à abordagem qualitativa. Conforme aponta Damasceno (et al., 2009, p. 4555),

[n]o âmbito da abordagem qualitativa, diversos métodos são utilizados de forma a se aproximar da realidade social, sendo o método da pesquisa documental aquele que busca compreendê-la de forma indireta por meio da análise dos inúmeros tipos de documentos produzidos pelo homem.

Para Godoy (1995, p. 21), “o exame de materiais de natureza diversa que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares” se constitui como fonte de pesquisa documental. Para esse autor, os documentos incluem jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios, as estatísticas e os elementos iconográficos.

A ideia, ao usarmos documentos, não estava em transpor o conteúdo dos mesmos como se fosse verdade, muito menos fazer relatos lineares sobre a operacionalização do PME, mas analisá-los de forma articulada, diante de uma concepção materialista dialética, aportando-nos sempre no referencial teórico escolhido, desvelando o que não se apresenta em sintonia com as orientações oficiais do PME e a operacionalização das mesmas.

A pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. Essa característica toma corpo de acordo com o referencial teórico que nutre o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica (DAMACENO et al., 2009, p. 4556).

Para a pesquisa documental, foram selecionados os seguintes documentos oficiais:

- a) A trilogia de cadernos do Programa Mais Educação (2009b, 2009c, 2009d);
- b) Currículo de referência da Rede Estadual de Goiás: Versão experimental (2012);
- c) Projeto Político Pedagógico de 02 (duas) Escolas (2014).

Na linguagem das orientações do MEC, a trilogia de cadernos se apresenta como o instrumento motivador para o diálogo nacional, envolvendo “atores diretos da cena escolar – estudantes, trabalhadores e trabalhadoras da educação, pais, mães, gestor, gestora – e demais profissionais e instituições que possam colaborar para a construção de novas configurações educativas que nos ajudem a superar os desafios históricos da educação pública” (BRASIL, 2009, p. 11). Os documentos que integram essa trilogia visam propor, no contexto educacional brasileiro, “[...] o debate e a construção de um paradigma contemporâneo de Educação Integral, que possa constituir-se como legado qualificado e sustentável” (BRASIL, 2009, p. 11).

Na outra ponta dos documentos selecionados, coube a análise das orientações curriculares do Estado de Goiás para o Ensino Fundamental e o Projeto Político Pedagógico da Escola, uma vez que a “organização curricular na perspectiva da Educação Integral” implica em reorganização do saber, tempo e espaços escolares de forma indissociável, articulada e integrada em todos os sentidos, especificamente nos aspectos curricular e pedagógico, conforme se observa em trechos do documento do Programa Mais Educação (BRASIL, 2009b, p. 34).

Em síntese, os documentos da trilogia foram selecionados devido à possibilidade de fornecerem informações sobre a implantação, execução e conceituação do Programa Mais

Educação do Governo Federal. Os demais documentos, que se destinavam à organização curricular do Ensino Fundamental nos sistemas de ensino do Estado de Goiás e à formulação da identidade escolar (PPP), foram incluídos por serem inerentes ao desenvolvimento do próprio currículo do Ensino Fundamental, reorganizado na perspectiva da educação integral por meio da adesão às propostas do PME.

A seguir, são elencados os documentos analisados, acompanhados de uma breve descrição do conteúdo deles:

- a) BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: Gestão Intersectorial no Território. Série Mais Educação.** Brasília: MEC – SECAD, 2009c.

Este documento faz parte da trilogia de orientações que contribui para a conceituação, operacionalização e implementação do Programa Mais Educação. É considerado o primeiro caderno da coleção e

[...] ocupa-se dos marcos legais do Programa Mais Educação, das temáticas Educação Integral e Gestão Intersectorial, da estrutura organizacional e operacional do Programa Mais Educação, dos projetos e programas ministeriais que o compõem e de sugestões para procedimentos de gestão nos territórios (BRASIL, 2009c, p. 08).

- b) BRASIL, Ministério da Educação. **Educação Integral. Texto de Referência Para o Debate Nacional. Série Mais Educação.** Brasília: MEC – SECAD, 2009b.

Este documento também faz parte da trilogia de orientações do Programa Mais Educação. É considerado o segundo caderno da coleção e apresenta o texto que serve como referência para o debate nacional sobre a Educação Integral.

- c) BRASIL, Ministério da Educação. **Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral. Série Mais Educação.** Brasília: MEC – SECAD, 2009d.

É o terceiro caderno da trilogia do PME e sua especificidade “[...] sugere caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários” (BRASIL, 2009d, p. 11).

**d) O Projeto Político Pedagógico da Escola Pesquisada, 2014.**

Este documento é de responsabilidade de todas as escolas públicas, contribuindo para a formulação da identidade delas. Libâneo (2013, p. 126), mesmo utilizando o conceito de Projeto-pedagógico curricular, traz importante contribuição para compreensão do PPP, uma vez que a essência dos conceitos é a mesma:

[...] consolida-se num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. De certo modo, o projeto pedagógico-curricular é tanto a expressão da cultura da escola (cultura organizacional) como sua recriação e desenvolvimento. Expressa a cultura da escola porque ele está assentado nas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elaboram. Ao mesmo tempo, é um conjunto de princípios e práticas que reflete e recria essa cultura, projetando a cultura organizacional que se deseja visando a intervenção e transformação da realidade. O projeto, portanto, orienta a prática de produzir uma realidade: conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traçam-se as coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo-se as formas mais adequadas de atender necessidades sociais e individuais dos alunos.

**e) GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás: Versão Experimental, 2012.**

Elaborado pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás, esse documento apresenta propostas de bimestralização dos conteúdos a serem utilizados em sala de aula. É um instrumento de orientação pedagógica direcionado a cada disciplina para incorporação de conteúdos que se fazem essenciais, ou seja, aqueles considerados indispensáveis em cada ano de escolarização e bimestre. Além do alinhamento com os principais documentos que consolidam o currículo da Educação Brasileira (diretrizes e parâmetros curriculares nacionais vigentes), prevê uma estreita relação com as “matrizes de referências dos exames nacionais e estaduais, bem como a matriz curricular do Estado de Goiás” (GOIÁS, 2012, p. 8). O documento se auto define como o meio para enfrentar os “problemas e dificuldades que a Educação Básica atualmente enfrenta em todo país e em nosso estado” (GOIÁS, 2012, p. 09), contribuindo, assim, para uma “aprendizagem significativa do estudante” (GOIÁS, 2012, p. 09).

### 3.2.2 Observação das escolas

A pesquisa se ateve à experiência de duas escolas estaduais, de municípios e subsecretarias distintos, que aderiram às propostas do Programa Mais Educação, do Governo Federal. Como critério de escolha das escolas, optou-se por aquelas que ofertavam as atividades curriculares formais de ensino por turno único<sup>22</sup> (parcial) e que tinham aderido ao Programa Mais Educação, no período de 2008 a 2014, como único meio de expansão de tempo, espaço e saberes escolares no contraturno. Isso porque, nessas escolas, os impactos do PME na vida escolar dos alunos poderiam ser melhores detectados por meio de entrevistas e documentos, uma vez que a influência foi “direta”, ao contrário de escolas que já eram contempladas por outras propostas – educação de tempo integral – e que lançaram mão do uso dos recursos do Programa Mais Educação de maneira complementar (somente para uso dos recursos financeiros), não modificando a orientação curricular, pedagógica e política.

O propósito dessa observação foi o de analisar a realidade socioeconômica da escola, bem como as condições que foram ofertadas para que ela desenvolvesse o Programa, buscando captar de que forma o PME afetava as aulas do currículo formal em termos de adequação de infraestrutura, transporte para os alunos e uso de recursos externos, como praças, bibliotecas públicas, museus, entre outras instituições/espacos públicas(os) ou privadas(os) que ficaram à disposição das escolas para o desenvolvimento do PME.

Visando garantir o anonimato dos envolvidos, não foram utilizados os nomes pessoais e institucionais, mas códigos. Os sujeitos participantes foram definidos de acordo com os cargos que ocupavam quando estavam à frente do PME na realidade escolar; as escolas foram definidas como “Colégio Estadual ‘A’” e “Colégio Estadual ‘B’”.

#### Colégio Estadual “A” (2014)

O Colégio Estadual “A” fica localizado na cidade de Rialma-GO, município situado na região do Vale do São Patrício, às margens da rodovia BR-153 e vizinho à cidade de Ceres. A economia local é baseada em microempresas e agricultura familiar. Segundo o site do

---

<sup>22</sup> Escolas públicas do estado de Goiás que ofertam atividades escolares somente em um período do dia para seus níveis de escolarização. Estas, por sua vez, são reconhecidas como escolas de turno único, turno parcial ou, ainda, tempo parcial. Nessas escolas, no período matutino, os alunos não são os mesmos do período vespertino, ao contrário do que acontece nas escolas de tempo integral. Considerando este critério, exclui-se, ainda, como possibilidade de amostra, as escolas que se enquadrem como sendo de tempo integral (outras propostas), militar, confessional, filantrópica ou comunitária.

IBGE, em 2010, a população era de 10.523 habitantes, sendo que, em 2016, ela foi estimada em 11.003 habitantes. A esfera administrativa desta instituição de ensino está a cargo da Subsecretaria Regional de Educação de Ceres-GO. Em 2014, a oferta educacional do Colégio Estadual “A” no ensino formal abrangeu os “anos finais (6º ao 9º)” do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos de Nível Fundamental e de Ensino Médio. Tais modalidades foram distribuídas da seguinte maneira: Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino; Educação de Jovens e Adultos no noturno.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) classifica o índice de desenvolvimento socioeconômico das escolas em 07 níveis: 1 - Muito Baixo; 2 - Baixo; 3 - Médio Baixo; 4 - Médio; 5 - Médio Alto; 6 - Alto; e 7 - Muito Alto. O Colégio Estadual “A”, diante dos dados de 77 alunos considerados para a análise, recebeu a classificação de Índice de Desenvolvimento Socioeconômico “Médio” (4). Contudo, os resultados do IDEB não têm sido satisfatórios do ponto de vista do alcance das metas projetadas pelo INEP, uma vez que, em 2013, obteve a nota 4.7 e, em 2015, 4.6, quando deveria ter alcançado, respectivamente, as notas 4.8 e 5.2. Para 2017, a nota projetada é de 5.4. Essa escola só alcançou a meta em 2009, quando ficou com 4.5, superando a nota exigida, que era 4.1.

Ainda segundo dados do INEP (Censo escolar 2014) e do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do MEC - SIMEC (2014), 277 alunos estavam matriculados, somente no Ensino Fundamental, em 2014, nesta instituição. Na EJA de Ensino Fundamental, eram seis alunos matriculados, enquanto a EJA de Ensino Médio contava com 39 matrículas. Ao todo, o colégio atendia um total de 322 alunos no ano de 2014, conforme os dados obtidos por meio das matrículas efetuadas. Do total de 322 alunos, 88 tinham acesso ao transporte escolar amparado pelo município: 58 provenientes da zona urbana, 30 da zona rural.

A taxa de aprovação, em 2014, alcançou 100% dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, conforme a tabela de “taxas de rendimento por escola”, disponibilizada pelo INEP/2014. Não houve abandono entre os alunos mencionados no referido período.

No ano de 2014, conforme Projeto Político Pedagógico, a Escola contava com 31 professores e 22 servidores administrativos. Entre estes últimos, havia docentes que desenvolviam, provisoriamente, atividades administrativas e que não foram contabilizados entre os professores envolvidos em atividade de ensino. Na composição do corpo docente como um todo, estão presentes professores efetivos e contratos temporários, todos com formação em nível superior.

A infraestrutura disponível nesta escola se resumia a: uma quadra poliesportiva descoberta, com piso áspero de cimento, arquibancadas numa das laterais, gols (balizas) e tabelas de basquete. Este ambiente não contava com nenhuma sombra, a não ser pelo período da manhã e quando o sol estava se pondo e o prédio do colégio bloqueava a passagem de luz; uma biblioteca; um laboratório de Ciências; nove salas de aula convencionais de alvenaria; um laboratório de informática, improvisado para ser a sala do diretor, do coordenador pedagógico e dos professores, dividido por uma parede de PVC. Não se observou qualquer utilização desta área com o propósito de ensino; uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE); uma cozinha; uma dispensa; banheiros adequados aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; áreas com rampas e adequadas à mobilidade de alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; uma sala de Secretaria; e pátio sem cobertura.

Além do ensino formal, o colégio ofertou, a uma parcela de seus alunos, pelo período de 2008 a 2014, a Educação Integral nos moldes do Programa Mais Educação. No último ano de oferta do Programa, foram contemplados os seguintes macrocampos e atividades socioculturais: Macrocampo Cultura, artes e educação patrimonial, com oficinas socioculturais de capoeira e pintura; Macrocampo esporte e lazer, com oficinas socioculturais de Karatê; Macrocampo acompanhamento pedagógico, com oficina sociocultural de letramento e alfabetização; Macrocampo Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica, com oficina Sociocultural de Jornal escolar. Essas atividades abrangeram um total de 91 alunos inscritos no PME, que, de acordo com os servidores da instituição, participavam de todas as oficinas, numa espécie de rodízio.

Neste município, apenas quatro escolas ofertaram o PME em 2014. Dados disponibilizados no Portal do SIMEC, do Governo Federal, mostram que o Colégio Estadual “A” teve à sua disposição, pelo período de 2008 a 2014, a quantia de R\$ 51.009,34, pouco mais de R\$ 7 mil reais por ano.

#### Colégio Estadual “B” (2014)

O Colégio Estadual “B” está situado em Goiânia, capital do estado de Goiás, nas intermediações do Jardim Balneário Meia Ponte, na região norte da cidade. Segundo o IBGE, em 2010, esse era o 14º bairro mais populoso de Goiânia, com cerca de 15.709 habitantes. A economia da cidade, de modo geral, gira em torno da agropecuária, indústria e comércio local.

A subsecretaria Regional Metropolitana de Goiânia é a responsável pela administração de todas as escolas da capital, incluindo o Colégio Estadual “B”. Em 2014, esta escola ofereceu o Ensino Fundamental dos “anos finais” (6º ao 9º) ao Ensino Médio, na modalidade presencial em tempo parcial, sobretudo nos períodos matutino, vespertino e noturno.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) classifica o índice de desenvolvimento socioeconômico das escolas em 07 níveis: 1- Muito Baixo; 2 - Baixo; 3 - Médio Baixo; 4 - Médio; 5 - Médio Alto; 6 - Alto; e 7 - Muito Alto. O Colégio Estadual “B”, diante dos dados de 675 alunos considerados para a análise, recebeu a classificação de Índice de Desenvolvimento Socioeconômico “Médio” (4). Quanto ao IDEB, do ponto de vista do alcance das metas projetadas pelo INEP, a escola alcançou todas as notas previstas desde o ano de 2007. Dessa forma, o projetado para 2007 era 3.1; 2009, 3.3; 2011, 3.5; 2013, 3.9; e 2015, 4.3. Diante destas metas a serem alcançadas, a escola teve, como notas reais, 3.8 em 2007; 3.6 em 2009; 4.7 em 2011; 5.1 em 2013; e 5.6 em 2015.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, segundo o portal do SIMEC-MEC e do INEP (censo escolar), apenas em 2014, a escola contava com 305 matrículas ativas. No Ensino Médio, o número de atendimento à população mais que dobrava, com 787 matrículas. No total, o Colégio Estadual “B”, no ano de 2014, contava com 1.092 alunos matriculados, conforme o censo escolar.

Segundo esses mesmos portais de difusão de dados, a escola não contava com transporte escolar de qualquer natureza.

A taxa de aprovação, em 2014, alcançou 94.3% dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, conforme a tabela de “taxas de rendimento por escola” disponibilizada pelo INEP. Foi constatado o percentual de 2.7% de reprovação, bem como a taxa de 3% de abandono neste mesmo ano e nível de ensino.

No ano de 2014, a escola contava com 54 professores e 22 servidores administrativos. Integrados nestes últimos, havia alguns docentes que se encontravam provisoriamente ocupando cargos eletivos e de indicação. Dos 54 professores, 12 eram contratos temporários e, dos 22 servidores administrativos, nove também tinham contratos provisórios. Ainda segundo o PPP (COLÉGIO ESTADUAL “B”, 2014, p. 9) da instituição, todos os professores tinham formação superior e pós-graduação.

Na parte de infraestrutura, em 2014, a escola contava com um laboratório de informática; uma biblioteca pequena; 11 salas de aula de placa e três salas de aula de alvenaria (14 salas de aula); três banheiros divididos entre alunos (masculino e feminino) e servidores; uma cozinha; uma quadra de esportes descoberta e em condições precárias; uma



sala para a secretaria; uma sala de professores; uma área coberta; uma cantina; um depósito; pátio amplo descoberto e uma sala que fora construída com a ajuda de pais de alunos e comunidade escolar, especificamente para o desenvolvimento do PME.

Assim como o Colégio Estadual “A”, o Colégio Estadual “B” também desenvolveu a proposta indutora de Educação Integral Programa Mais Educação pelo período de 2008 a 2014, porém com Macrocampos e atividades socioeducativas diferenciadas, o que de fato é normal, conforme os documentos oficiais do Programa. Tais Macrocampos e atividades socioculturais foram as seguintes: Macrocampo “Esporte e Lazer”, com atividade sociocultural de “Esporte na escola/atletismo e múltiplas vivências esportivas”; Macrocampo “Cultura, artes e educação patrimonial”, com atividade sociocultural de “Leitura: organização de clubes de leituras”; e Macrocampo “Acompanhamento pedagógico”, com atividade sociocultural de “Orientação de estudos e leitura”. Foram realizadas 90 inscrições de alunos nos três macrocampos. Vale ressaltar que dos 305 alunos matriculados no Ensino Fundamental, apenas 90 tiveram acesso ao PME, conforme dados levantados no portal supramencionado.

As atividades socioculturais ministradas no turno vespertino, no início do desenvolvimento do PME, não contavam com um espaço próprio, isso porque as atividades do currículo formal e administrativas da escola ocupavam todas as salas, levando as oficinas para o pátio e a quadra, concomitantemente às aulas do ensino formal daquele período. Em 2014, com a ajuda da comunidade, foi construída uma sala para uso do PME, com condições tão precárias que, em dias de chuva, era impossível realizar atividades em seu interior, devido a problemas de goteira e entrada de água pela lateral, que era fechada por grades.

De 2008 a 2014, período em que o PME esteve ativo, a escola recebeu R\$ 65.744,06, ou seja, pouco menos de R\$ 10 mil reais por ano, para funcionar dentro dos requisitos operacionais constantes nas orientações oficiais do Programa. Vale ressaltar que, em toda grande Goiânia, somente no ano de 2014, 213 escolas aderiram ao PME, uma quantidade bem considerável quando comparada com a realidade do Colégio Estadual “A”.

### **3.2.3 Entrevistas**

A entrevista foi um procedimento fundamental para a coleta de dados. De acordo com Fraser e Gondim (2004, p. 145), ela pode atender a diversos tipos de objetivos. “Ela pode ser

utilizada como a única técnica de pesquisa, como técnica preliminar ou ainda associada a outras técnicas”. Nesta pesquisa, recorreu-se à entrevista semiestruturada, que apresenta um nível de diretividade mais livre, ou seja, o entrevistador propõe a pergunta e o entrevistado é deixado livre para expor suas impressões sobre o assunto, restando, ao entrevistador, apenas o caráter diretivo da entrevista, com interferências pontuais (FRASER e GONDIM, 2004, p. 144).

Para a condução da entrevista, foram elaborados “roteiros de entrevista” (Apêndice A) com base nos objetivos e referencial teórico da pesquisa, visando a orientação e aprofundamento de aspectos relacionados ao objeto e ao problema. O roteiro de entrevista, “além de ser um instrumento orientador, [...] pode ser útil para a elaboração e antecipação de categorias de análise dos resultados” (FRASER E GONDIM, 2004, p. 145).

Com relação à quantidade de entrevistados, foram observados os recursos humanos atinentes ao objeto de estudo em questão, ou seja, os sujeitos que participaram ativamente da execução do Programa Mais Educação. Deste modo, foram definidos, de forma amostral, 34 sujeitos para a entrevista, entre alunos, pais de alunos, professores, monitores socioculturais, diretor escolar, coordenador pedagógico e coordenador do PME. O critério utilizado previa que todos deveriam ter participado da execução do PME pelo menos no ano em que se estipulou para a realização da pesquisa documental, ou seja, 2014.

As entrevistas foram realizadas na própria escola onde os sujeitos atuavam, em ambiente fechado, com a presença somente do entrevistador e do entrevistado, tendo em vista que os sujeitos não dispunham de tempo para a realização da mesma em outro ambiente. As entrevistas foram agendadas e, quando realizadas, gravadas com autorização dos entrevistados. Estas foram transcritas e, posteriormente, passaram por “conferência de fidedignidade<sup>23</sup>” (DUARTE, 2004, p. 220) antes de serem analisadas em consonância com os dados documentais e o referencial teórico.

### **3.3 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS**

Os dados levantados na pesquisa passaram por tratamento analítico, visando dar sentido e compreensão ao recorte investigativo proposto, procedimento utilizado para mediar

---

<sup>23</sup> Conferência de fidedignidade, segundo o autor, refere-se a [...] ouvir a gravação tendo o texto transcrito em mãos, acompanhando e conferindo cada frase, mudanças de entonação, interjeições, interrupções, etc. (DUARTE, 2004, p. 220).

a compreensão da realidade e apreendê-la por meio do método materialista dialético, rompendo com a aparência das coisas ou, de outro modo, ultrapassando o estado sensível em que o objeto de pesquisa se encontrava antes de passar por processos metodológicos sistematizados. Para tanto, foram organizadas “categorias de análise” com o intuito de ordenar o processo de interpretação dos dados coletados por meio da entrevista semiestruturada e dos documentos.

Wachowicz (2001, p. 5) descreve a existência de dois tipos de categoriais, uma simples e outra metodológica. Conforme a autora:

Categorias simples são aqueles elementos iniciais, determinados pelo conteúdo da análise crítica que fez o pesquisador, ao eleger seu objeto de estudo e ao se deparar com a dificuldade de tomá-lo por um ou mais aspectos que sua análise lhe indicou. Posso então chamar essas categorias simples de categorias de conteúdo. [...] Categorias metodológicas são aquelas que constituem a teoria que vai informar a maneira pela qual o pesquisador trabalha o seu objeto. Se ele o toma em sua totalidade, então esta é uma categoria metodológica. Se ele contextualiza seu objeto, então estará respeitando a categoria metodológica de historicidade. E se ele optar pelo estudo de seu objeto na relação que se estabelece em seu pensamento, entre os aspectos pelos quais tomou esse objeto, e verificar que as relações assim estudadas se apresentam numa relação de tensão, então terá chegado à dialética, que é uma concepção que tem nessas categorias metodológicas as suas leis principais: a contradição, a totalidade, a historicidade.

Sobre o processo de construção do conhecimento, Gamboa (1998, p. 22) explicita seu entendimento sobre as categorias da seguinte forma:

As categorias, enquanto graus de desenvolvimento do conhecimento, são formas do pensamento que expressam termos mais gerais que permitem ao homem representar adequadamente a realidade, e como tais, são generalizações de fenômenos e processos que existem fora da nossa consciência, e produtos da ação cognitiva dos homens sobre o mundo exterior [...] As categorias têm uma função metodológica importante no movimento que vai do conhecido ao desconhecido e vice-versa, como veremos posteriormente. São históricas, pois têm um processo de formação e de evolução. Cada categoria está ligada ao grau de desenvolvimento do conhecimento ao qual seu conteúdo está vinculado.

Portanto, nos dados coletados, foram observados, inicialmente, padrões que tornassem possível o agrupamento dos mesmos, de modo a favorecer a abstração, a formulação de relações e a construção do concreto pensado, isto é, a construção do conhecimento científico com todas as suas relações e determinações possíveis de serem identificadas.

Supondo-se que a realidade social é determinada, e estruturada nas suas determinações, ela passa a ser, por esta razão, passível de ser racionalmente conhecida e explicada. Produz-se seu conhecimento ao se formularem as leis de sua estruturação e de seu desenvolvimento, mas só quando se atinge seus determinantes fundamentais é que se pode começar a sua explicação. Isso acontece no mundo dos conceitos, no plano teórico, no abstrato. Abstrato que tem a pretensão de reproduzir o concreto, não na sua realidade imediata e sim na sua totalidade real. “O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações” já dizia Marx. A totalidade

real é o conjunto das determinações com o que elas determinam (WACHOWICZ, 2001, p. 5).

Foi construído um conjunto de três categorias descritivas e o referencial teórico, bem como os dados coletados, após o agrupamento por assuntos temáticos (subcategorias) orientados pela própria teoria, teve suma importância na formulação das mesmas. Dessa forma, a primeira delas se insere nas discussões sobre a “concepção curricular e pedagógica do Programa Mais Educação para indução à Educação Integral e desenvolvimento qualitativo do Ensino Fundamental”. A segunda categoria trata das “repercussões da integração curricular entre a proposta indutora Programa Mais Educação e as Orientações Curriculares do Estado de Goiás no desenvolvimento qualitativo do Ensino Fundamental das escolas”, tendo em vista um olhar sobre o aspecto operacional do Programa. Por fim, a terceira categoria aborda o “Programa Mais Educação e o Projeto Político Pedagógico da escola para a reorganização (indução) curricular na perspectiva da Educação Integral”, identificando se de fato o currículo se desenvolveu na perspectiva da Educação Integral, conforme os documentos orientadores do Programa elaborados pelo MEC.

Sobre o processo de leitura do material, Ludke e André (2015, p. 57) enfatizam que

[é] possível que, ao fazer essas leituras sucessivas, o pesquisador utilize alguma forma de codificação, isto é, uma classificação dos dados de acordo com as categorias teóricas iniciais ou segundo conceitos emergentes. Nessa tarefa ele pode usar números, letras ou outras formas de anotações que permitam reunir, numa outra etapa, componentes similares.

Com base nesta orientação, o material coletado foi codificado de acordo com as categorias e suas respectivas subcategorias conceituais. A codificação se deu por associação de letras e números, ou seja, referenciados pelas categorias de análise mais amplas (letras – A, B, C) e subcategorias conceituais mais específicas (números – 1, 2, 3...).

Findado o processo de categorização, Ludke e André (2015, p. 58) fazem a seguinte observação:

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a apropriação de novas explicações interpretações. É preciso dar o “salto”, como se diz vulgarmente, acrescentar algo ao já conhecido. Esse acréscimo pode significar desde um conjunto de proposições bem concatenadas e relacionadas que configuram uma nova perspectiva teórica até o simples levantamento de novas questões e questionamentos que precisarão ser mais sistematicamente explorados em estudos futuros.

Ciente dessa observação, na etapa posterior ao processo de categorização, a própria escrita proveniente da análise levou em consideração os dados contidos nos documentos

oficiais, seguido do método materialista dialético e do referencial teórico da pesquisa, do depoimento dos sujeitos da pesquisa e, por fim, da capacidade criativa do pesquisador (com base no referencial teórico) no processo de interpretação dessas relações, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento, “[...] desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’” (LUDKE; ANDRÉ, 2015, p. 57).

### **3.4 CATEGORIA 1: A CONCEPÇÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO PARA INDUÇÃO À EDUCAÇÃO INTEGRAL E DESENVOLVIMENTO QUALITATIVO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Ao longo da história da Educação Integral no Brasil, sobretudo a partir de 1930, foram várias as propostas e concepções desta modalidade de ensino. Algumas delas, ainda em 2014, influenciavam diretamente a própria concepção de Educação Integral do Programa Mais Educação, como o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, na década de 1930; as Escolas Parque da Bahia, em 1950, e de Brasília, 1960, ambas formuladas por Anísio Teixeira; e o CIEP, cujo expoente foi Darcy Ribeiro, na década de 1980; bem como propostas mais recentes, como o Programa Escola Integrada, criado em 2006, pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (ênfase no programa intersetorial); o Bairro-Escola, desenvolvido pela Prefeitura de Nova Iguaçu (ênfase na proposta de cidade educadora e Educação Integral); e o Programa de Educação Integral de Apucarana, no Paraná, em 2001 (ênfase na Educação Integral e integralidade do currículo).

O próprio documento “Educação Integral: texto de referência para o debate nacional” (BRASIL, 2009b, p. 16) confirma essa influência quando enfatiza a não pretensão de se transplantar as experiências supracitadas, prontas do passado e de outros tempos e espaços sócio-históricos diferentes, mas, sim, de conceber essas experiências como “inspiradoras de novas construções”, nesse caso, da construção do Programa Mais Educação, compreendendo grande parte da base teórica, epistemológica e metodológica dele.

[...] Dependendo do desenho curricular que as experiências de Educação Integral e(m) tempo integral vão construindo, podemos visualizar uma prática mais liberal, mais progressista, ou ainda experiências híbridas – sem nenhum contorno político-filosófico específico – mas que retratam a pluralidade de políticas, projetos e experimentos que vem se consolidando pelo país, nos últimos dez/vinte anos (COELHO; PORTILHO, 2009, p. 98).

O PME se configura como uma proposta híbrida, com características próprias de outros projetos de Educação Integral, sobretudo daquela experiência desenvolvida por Anísio Teixeira, na Bahia, que teve os estudos pragmáticos de Dewey como fundamentação da concepção pedagógica de educação. Entretanto, não se pode dizer que esse programa foi fiel a um tipo de experiência de Educação Integral já desenvolvida, constatação que se evidenciará no decorrer desta análise.

De modo geral, o PME visa a melhoria da qualidade da educação pública, interferindo nos seguintes aspectos, conforme documentos da trilogia Brasil (2009b, 2009c, 2009d): a) Diminuição das desigualdades educacionais por meio da ampliação do tempo, espaço e saberes escolares; b) Atendimento de alunos que estão em situação de risco e vulnerabilidade social; c) Combate aos índices de reprovação, evasão, abandono, repetência e Distorção Idade/Série; d) Melhoria da posição das escolas no IDEB, mediante a ênfase nos conteúdos de português e matemática; e o que mais representa a essência do PME, e) reconhecimento dos conteúdos cotidianos, da diversidade cultural e das comunidades como importantes para o processo de aprendizagem. Esses objetivos, basicamente, compõem a síntese que se constata quando observados os cadernos que compõe a trilogia do PME. No entanto, pouco se diz sobre a relação desses itens com a Educação Integral.

Em linhas gerais, o PME, ao estabelecer a ampliação do tempo, do espaço e de saberes escolares, previstos nos projetos pedagógicos das instituições públicas de Ensino Fundamental, visa contemplar as necessidades formativas do sujeito nas dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva (BRASIL, 2009d, p. 14). Há, de fato, alguma aproximação da proposta de Educação Integral, aquela que se preocupa com a multidimensionalidade do ser humano, conforme já evidenciado em diversas propostas dessa natureza e apresentado por autores como Gonçalves (2006, p. 130), Guará (2006, p. 16) Moll (2008, p. 11), Maurício (2009a, p. 26), entre outros.

Cabe destacar que a Educação Integral não é só a expansão do tempo, espaço ou saberes escolares, ou, ainda, a consideração do ser humano frente às potencialidades que ele possui. Falar de Educação Integral, conforme apontam Gonçalves (2006, p. 131), Paro (2009, p. 19), Paiva, Azevedo e Coelho (2014, p. 54), entre outros, pressupõe a consideração de uma concepção de Educação Integral que norteie a construção do currículo, bem como ações pedagógicas que serão desenvolvidas na perspectiva da Educação Integral. De outro modo, corre-se o risco, apenas, de reproduzir mais do mesmo e aprofundar os problemas já existentes, conforme destacado nos próprios documentos da trilogia de cadernos do PME.

Nesse sentido, o PME busca retraduzir uma visão de Educação Integral numa concepção “intercultural” de educação, enfatizando a diversidade sob dois aspectos: o dos saberes culturais cotidianos, localizados no tempo e no espaço; e o das individualidades (diferenças), também resumidas nos documentos como “diversidade cultural”. O documento Brasil (2009d, p. 15) apresenta o seguinte texto:

[...] propomos uma educação intercultural. Ela surge no âmbito da luta contra os processos de exclusão social por meio dos diversos movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo e, ao mesmo tempo, busca constituir-se através do espaço de diálogo/conflito/negociação que possuem como desafio. A educação intercultural desenvolve-se na busca por espaços de interação de grupos diferenciados e enriquece-se neste processo (BRASIL, 2009d, p. 15).

A proposta se ancora em autores ligados às linhas de estudos culturais, sobretudo de antropólogos e pensadores mais contemporâneos, como Nestor Canclini, Clifford Geertz, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Boaventura de Souza Santos e Umberto Eco (BRASIL, 2009d, p. 19), que compõem o aporte teórico necessário à proposição de “trocas culturais”. Com relação aos intelectuais do campo da educação, lança mão de autores brasileiros como Paulo Freire, Vera Maria Candau, Moacir Gadotti, Paulo Roberto Padilha, Jaqueline Moll, entre outros.

Para assegurar a justificativa de uma proposta dessa natureza, no documento Brasil (2009d, p. 15), é apontado que a educação tem assumido toda a responsabilidade educativa dos cidadãos, porém, a atuação dela se tornou insuficiente, devendo a mesma promover situações de “trocas com outras instâncias sociais”, visando aproximar a escola do contexto da comunidade. Há uma constatação de que a escola tem se afastado da comunidade circunvizinha, já que a própria escola é responsabilizada por resolver problemas (alguns de ordem não escolar) que poderiam ser compartilhados com outras instâncias sociais, algumas delas que até existem para fins bem específicos. Cavaliere (2002, p. 248) confirma essa constatação ao afirmar que “a escola fundamental vem sendo instada, nos últimos anos, a assumir responsabilidades e compromissos educacionais bem mais amplos do que a tradição da escola pública [...]”.

[...] A ausência de soluções estruturais ou de políticas sociais consistentes sobrecarrega a escola com atividades que extrapolam sua função específica, pois a instituição se dá conta perfeitamente de que se ela não o fizesse, “não haveria, nas condições concretas em que se acha grande parte da clientela do ensino público no País, a mínima possibilidade de desenvolver a função de ensinar na escola” (PARO, 1988, p. 189).

Em suma, interculturalidade, para o PME, refere-se à escola e à vinculação dela com a comunidade, numa relação de “trocas”, tais como o saber científico e a equiparação de valor deste projetado de igual modo ao saber cotidiano; o universal sem perder de vista o particular; a escola e a relação recíproca com as experiências da comunidade local, sobretudo enfatizando o respeito às diferenças.

Não queremos negar as diferenças, mas tornar complexo o espectro de nossas possibilidades culturais. É interessante notar, quando nos referimos às trocas culturais, que as diferenças poderiam ser experimentadas como espaço de enriquecimento – impulso para a transformação. Se assumirmos ora o ponto de vista da escola, ora o ponto de vista das experiências diferenciadas dos alunos, não construiremos as pontes; e é somente através delas que poderemos avançar na conquista da qualidade necessária para a escola pública brasileira (BRASIL, 2009d, p. 21).

“Escola e comunidade são desafiadas a se expandirem uma em direção à outra e se completarem” (BRASIL, 2009d, p. 21). Essa é a solução viável para que o conhecimento faça sentido, respeitando-se as diferenças nas relações de “negociação, conflito e reciprocidade”, pois, segundo o documento, “é na maneira como nos relacionamos uns com os outros que aprendemos a ser interculturais” (BRASIL, 2009d, p. 21). Portanto, os alunos só conseguiriam êxito se estivessem inseridos nos diálogos entre escola e comunidade.

A fragilidade do diálogo entre escola e comunidade pode ser apontada como uma das principais causas de fenômenos como a rebeldia frente às normas escolares; os altos índices de fracasso escolar; pichações e depredações de prédios escolares; atitudes desrespeitosas no convívio escolar e a apatia dos alunos (BRASIL, 2009b, p. 33).

O PME assume um discurso voltado para a afirmação das diferenças (identidades) culturais, visando ressaltar os conhecimentos de ordem cotidiana presentes nas comunidades, apontando os conhecimentos científicos, aqueles próprios da realidade escolar, como insuficientes para a aprendizagem dos alunos. Tal assunto será discutido mais adiante, mas, neste momento, pode-se afirmar que o PME compõe, sim, uma concepção intercultural de educação, porém, esta é vinculada aos preceitos do pensamento pós-moderno, com ênfase na valorização das identidades culturais como forma de transcender os aspectos universalistas e dogmáticos da ciência. Esse posicionamento traz consequências como o empobrecimento dos conteúdos e o descuido no investimento em uma aprendizagem sólida para os alunos, a ponto mesmo de não proporcionar a eles os meios científicos para atribuírem significados às realidades ligadas aos mais distintos grupos culturais.

O pós-modernismo é incorporado por várias tendências intelectuais e políticas mas, em termos gerais, para os pós-modernistas, o que interessa é o foco voltado para a linguagem,



a cultura e o discurso (WOOD, 1999, p. 11). De uma forma mais direta, pode-se considerar que o pós-estruturalismo, o neopragmatismo, o multiculturalismo, o interculturalismo, entre outras correntes do gênero, estão todos apoiados dentro da corrente pós-modernista. Ainda segundo Wood (1999, p. 11),

[o] exemplo mais vívido da epistemologia pós-modernista é sua concepção de conhecimento científico; às vezes, chegam a afirmar que a ciência ocidental – fundada sobre a convicção de que a natureza é regida por certas leis matemáticas, universais e Imutáveis – é nada menos que uma manifestação dos princípios imperialistas e opressivos sobre os quais se fundamenta a sociedade ocidental.

Essa corrente chega a negar os benefícios do progresso motivado pelo Iluminismo, enquanto conhecimento capaz de proporcionar liberdade, tornar as pessoas autônomas pela capacidade de pensar criticamente, elucidando fatos que não se apresentam de forma clara na realidade do mundo sensível. Na verdade, eles distorcem tal entendimento sob a luz da perversidade do modo de produção capitalista.

Os pós-modernistas rejeitam o universalismo iluminista alegando que ele nega a diversidade de experiências, culturas, valores e identidades humanas. Porém essa rejeição do universalismo em nome de um pluralismo libertador é contraditória e auto-anuladora. Um respeito sadio pela diferença e a diversidade, e pela pluralidade das lutas contra os vários tipos de opressão, não nos obriga a descartar todos os valores universalistas aos quais o marxismo, em sua melhor expressão, sempre esteve ligado, ou a abandonar a ideia de uma emancipação humana universal. [...] Como diz Aijaz Ahmad [...]: “Se, na constituição de sua identidade, eu não tenho direitos de cognição, participação ou crítica, então sobre que base você pode pedir minha solidariedade, exceto por alguma piedade, alguma boa vontade que posso suspender a qualquer momento?” No fim, é difícil imaginar como qualquer uma das várias lutas que supostamente constituem a agenda pós-modernista da esquerda pode ser sustentada sem apelar para os temidos valores “modernistas” e iluministas, como democracia, igualdade, justiça social, etc. (WOOD, 1999, p. 18).

No que tange à diversidade cultural, a partir das identidades dos grupos que a compõem, a mesma, inclusive do ponto de vista das desigualdades sociais – com efeito, o PME é uma das políticas redistributivas de combate à pobreza implementadas no governo Lula (2003-2011) –, só será alcançada se considerar o valor das diferenças, valendo-se do “[...] pertencimento étnico, consciência de gênero, orientação sexual, idades e origens geográficas” etc., como referências para sua consolidação (BRASIL, 2009d, p. 33).

A relação escola e comunidade pode ser marcada pela experiência de diálogo, de trocas, de construção de saberes e pela possibilidade de, juntas, constituírem-se em uma comunidade de aprendizagem, de modo que a interação entre as pessoas que atuam na escola e as que vivem na comunidade pode auxiliar a superação de preconceitos, muitos deles calcados em estereótipos de classe, raça/etnia, gênero, orientação sexual, geração, dentre outros (BRASIL, 2009b, p. 33).

Essa é uma discussão própria da corrente pós-modernista, conforme aponta Wood (1999, p. 12): “[...] os pós-modernistas enfatizam a “diferença”: identidades particulares, tais como sexo, raça, etnia, sexualidade; suas opressões e lutas distintas, particulares e variadas; e “conhecimentos” particulares, incluindo mesmo ciências específicas de alguns grupos étnicos.” Não que essas temáticas sejam exclusivas dessa corrente e prejudiciais à “saúde”, mas, via de regra, o pós-modernismo coloca peso nas diferenças como única forma de se obter o êxito escolar e transcender os problemas gerados pelo capitalismo, julgando e generalizando o conhecimento essencial pela força homogeneizadora desse sistema e negando toda uma estrutura social em que valores universais são evocados a todo o momento para que se possa exercer a cidadania de forma crítica e autônoma.

Segundo Brasil (2009b, p. 10), quando se trata desse assunto, na perspectiva das diferenças, processos como o de globalização, mudanças no mundo do trabalho, transformações técnico-científicas, mudanças socioambientais globais, dentre outras, conclamam desafios a serem superados pelas políticas públicas, principalmente nos países emergentes, como o Brasil.

A realidade contemporânea e as investigações das questões socioculturais têm provocado impacto considerável na pedagogia e nos conteúdos da didática. Intensas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais trazem junto a complexidade das práticas socioculturais em meio às contradições entre globalização e individuação, atuando fortemente nos processos educativos e comunicacionais. A globalização carrega consigo forte tendência homogeneizadora no que se refere a produtos, trocas, formas de consumo, padrões culturais e à disseminação das tecnologias digitais. Dentro de interesses mercadológicos em nome do desenvolvimento econômico [...]. Os processos de individuação realçam a diversidade e põem peso no papel das práticas socioculturais nas aprendizagens, ao se constituírem, também, como elementos do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, junto com a homogeneidade global, acentua-se a diversidade sociocultural em que emergem múltiplas culturas e múltiplos sujeitos, trazendo desafios aos agentes dos processos educativos, especialmente, no de ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 2014a, p. 1).

É precisamente em face dessas realidades que o documento sobre o PME lança a preocupação com as políticas públicas, as quais se veem afetadas pelos processos de homogeneização cultural e pedagógica que sofre a educação escolar, a partir do momento em que políticas globalizantes de ordem macroeconômica interferem na sala de aula, desconsiderando as peculiaridades de cada cultura à qual pertencem as escolas. Dessa maneira, é colocada a premissa de se valorizar os sujeitos e as realidades deles, o que, por sua vez, é denominado, nos documentos analisados, como sendo o “[...] fundamento de uma educação democrática e republicana” (BRASIL, 2009b, p. 46).

A organização didática<sup>24</sup>, pelos professores, que, a nosso ver, é o ponto chave dessa problemática, não é considerada para efeito de análise nos escritos oficiais da trilogia, apresentando-se apenas de forma mais ampla, como se observa em Brasil (2009d, p. 15):

[...] As escolas (e seu funcionamento tributário de uma tradição cientificista do conhecimento, filtrada pela tecnologia da produção) ainda não encontraram uma via clara, na qual possam fluir e se ramificar em processos educacionais as diversas experiências comunitárias e seu “saber fazer”. A vida cotidiana ainda é distante da prática escolar.

Nota-se que as discussões se dão em torno da incapacidade da escola de conectar os conhecimentos científicos e cotidianos, as identidades culturais, as práticas existentes na comunidade e seus saberes, mas não se voltam para a didática e a capacidade dos professores em articular os diferentes tipos de conhecimentos no processo de ensino aprendizagem. O PME considera que sujeitos externos à escola, frequentemente despreparados pedagogicamente, muitos ainda iniciando a formação universitária ou portadores meramente de experiência imediata, dariam conta da complexidade que envolve o processo de ensino-aprendizagem. Está embutida aí uma baixa valorização da profissão de professor.

Numa posição diferente da que vem sendo exposta, Libâneo (2013b, p. 56) propõe associar, a uma visão sociológica, uma visão pedagógica da educação intercultural:

Assumir o objetivo da educação intercultural não significa reduzir o currículo aos interesses dos vários grupos culturais que frequentam a escola. O que se propõe é que, com base em uma atitude coletiva definida pela escola no sentido de um pluralismo cultural – uma visão aberta e plural em relação às culturas existentes na sociedade e na comunidade – seja formulada uma proposta curricular que incorpore essa visão intercultural. Não basta, todavia, pensar apenas no currículo formal. A educação intercultural perpassa a organização escolar, o tipo de relações humanas que existe entre os profissionais e os usuários da escola, o respeito a todas as pessoas que nela trabalham. Ou seja, trata-se de uma mudança de mentalidade, de transformação das formas de pensar, de sentir, de comportar-se em relação aos outros.

O autor, numa perspectiva mais específica da realidade da sala de aula e da didática, faz a constatação de que os professores, de fato, encontram dificuldade de conectar, no ato de ensinar, práticas socioculturais e práticas pedagógicas:

---

<sup>24</sup> A didática é uma disciplina pedagógica, ou seja, um ramo da pedagogia, ao lado de outras disciplinas pedagógicas, como a teoria da educação, a teoria da organização escolar, a teoria da escola, a psicologia educacional, a sociologia educacional, entre outras. Faz a ponte entre as disciplinas de fundamentação teórica e as práticas de ensino, provendo a reflexão teórica sobre o ensino-aprendizagem proporcionada pela teoria pedagógica e outras ciências da educação. Desse modo, reúne características do processo de ensino-aprendizagem na relação que elas estabelecem com as especificidades epistemológicas de cada matéria de ensino. Constitui-se, assim, como didática básica (diferente de “geral”), como teoria e prática do processo de ensino-aprendizagem, generalizando princípios, metodologias e procedimentos obtidos a partir das ciências da educação (especialmente a psicologia e a sociologia) e dos conhecimentos resultantes de pesquisas concernentes às próprias disciplinas específicas. Em síntese, a didática tem por objeto o estudo do processo de ensino-aprendizagem nos âmbitos teóricos e práticos implicados no domínio de conhecimentos escolares (LIBÂNEO, 2014a, p. 12).

[É necessário que] os educadores aceitem a imprescindibilidade dos conteúdos como referências para o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos e, ao mesmo tempo, saibam integrar no currículo as práticas sociais vivenciadas pelos alunos, nas quais está presente a realidade da desigualdade social, acompanhada da diversidade sociocultural. Em outras palavras, trata-se de viabilizar pedagogicamente a articulação entre conteúdos científicos significativos e as práticas socioculturais dos alunos a partir de seus contextos de vida (LIBÂNEO, 2014a, p. 7).

Hedegaard e Chaiklin (2005, p. 15) também chegaram à mesma constatação em relação à falta de integração entre o conhecimento local e o conhecimento escolar sistematizado. Entretanto, diferentemente do PME, referem-se a essa possibilidade no âmbito da prática do professor:

Essa diferença entre conhecimento de vida na comunidade, em casa, na escola e no trabalho não é geralmente reconhecido pelos professores e, portanto, eles não fornecem ajuda para construir uma ponte entre as lacunas do conhecimento acadêmico e “local”. Se os professores reconhecem essas diferenças e são bem sucedidos em estabelecer uma ligação entre o conhecimento local e o acadêmico, então os alunos obtêm a possibilidade de basearem-se no conhecimento local ao aprender a matéria e usarem a matéria ou o conhecimento acadêmico nos cenários caseiros e comunitários.

Na questão da inter-relação entre conhecimentos científicos e cotidianos, os documentos do PME indicam a necessidade de se compreender os dois numa escala de valor equiparada, afirmando que “[a]mbos os saberes possuem limitações e possibilidades semelhantes” (BRASIL, 2009d, p. 27). Tal afirmativa se dá em virtude de o aluno chegar à escola com conhecimentos próprios da vivência dele, isto é, com experiência de vida que traz variados significados sociais para a sala de aula, quando observadas as diferenças de cada aluno e as respectivas trajetórias de vida deles. Dessa forma, pelo elevado valor social, os conhecimentos cotidianos devem ser processados de igual modo aos conhecimentos científicos, fator este que não tem sido levado em conta na escola tradicional de turnos, conforme acusação dos documentos. Para ficar mais clara essa constatação, o documento afirma:

O desafio a que nos propomos quando buscamos formular uma educação intercultural é ampliar os espaços de continuidades e trocas entre saberes distintos. O pensamento científico não precisa estar em oposição ao saber local, é preciso recuperar o encantamento e a confiança e para isto relacioná-lo aos nossos desafios cotidianos. À medida que avançarmos no diálogo entre escolas e comunidades, conseguiremos formular um pensamento síntese, capaz de fazer **desaparecer a distinção hierárquica entre o conhecimento científico e o cotidiano**, impulsionando-nos para uma prática reflexiva ou para uma filosofia da prática (BRASIL, 2009d, p. 27, grifo nosso).

Para refletir sobre este aspecto, vale considerar a função social mais básica da escola. A defesa do PME por uma incorporação dos conhecimentos cotidianos no currículo,

necessitando de um Programa Indutor para tal medida, equiparando os mesmos aos conteúdos científicos, pode comprometer o desenvolvimento da qualidade, uma vez que, segundo Young (2011, p. 613),

[t]entativas de incluir as experiências dos alunos em um currículo “mais motivador” obscurecem a distinção currículo/pedagogia e os papéis muito diferentes de formuladores de currículo e professores. Como a maioria dos professores sabe bem, eles têm de levar em conta as experiências e o conhecimento anterior que os alunos levam para a escola e o que os motiva inicialmente. **Isso faz parte dos recursos que os professores têm para mobilizar estudantes, e constitui a base para que os estudantes se tornem aprendizes ativos. Isso, porém, é bastante diferente de incluir essas experiências no currículo** (YOUNG, 2011, p. 613, grifo nosso).

Libâneo (2014a, p. 6), numa perspectiva semelhante, reconhece a relevância das vivências socioculturais e currículo, mas formula alguns riscos quando elas não se articulam com as práticas pedagógicas:

O currículo focado em experiências educativas por vivências socioculturais com base na experiência corrente dos alunos traz consigo, sem dúvida, muitas virtudes. Com efeito, a diversidade social e cultural e suas características (diferenças de classe social, étnico-raciais, de linguagem, políticas, físicas, sexuais, as relações desiguais de poder, diferentes redes de saberes, as diversas práticas institucionais), estão presentes na dinâmica das atividades escolares. Reconhece-se nesse currículo uma visão social das questões pedagógicas, em que a aprendizagem está associada à participação em interações sociais por meio de atividades socioculturais que formam o contexto de significações a serem interiorizadas. No entanto, esse tipo de orientação curricular tende a perder o foco das funções sociais e pedagógicas da escola à medida que põe em segundo plano os conteúdos [...].

Ciente de que o PME equipara e insere os conhecimentos cotidianos/socioculturais no currículo na mesma proporção de valor que os conhecimentos científicos, com vistas a melhorar a qualidade da educação, a Teoria Histórico-Cultural demonstra que isso traz problemas para uma abordagem de ensino voltada para o desenvolvimento do aluno:

[...] com base nas contribuições de Vygotsky e seguidores, o papel da escola é prover aos alunos a apropriação da cultura e da ciência acumuladas historicamente como condição para o seu desenvolvimento mental e torná-los aptos à reorganização crítica da cultura e da ciência. Para isso, ela deve estar comprometida, em primeiro lugar, com a atividade de aprendizagem dos alunos, visando a seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral (LIBÂNEO, 2010, p. 575).

Vigotski (2010), em seus estudos, ressalta a importância de se ter cuidado para não ensinar o que o aluno já sabe, mas levar isso em consideração para ensinar o que o aluno ainda não sabe e não é capaz de aprender sozinho. Alerta para o fato de que os conhecimentos cotidianos são importantes, mas não mais que os conhecimentos científicos, pois estes são capazes de promover o desenvolvimento efetivo das funções psicológicas superiores do aluno e a formação da personalidade dele.

[...] **me parece que as deficiências da escola podem manifestar-se no fato de que a criança vai estudar improdutivamente, vai estudar conceitos científicos, mas, permanecendo no mesmo nível nos conceitos espontâneos, vai assimilar os conceitos científicos de modo frequentemente verbal, esquemático, aumentando assim a divergência entre os primeiros e os segundos.** Eu não vejo a própria divergência como tal aciona o desenvolvimento mental da criança e introduz nele novas possibilidades. Em si mesma a divergência não seria um defeito se não significasse divergência no desenvolvimento mental da criança mas simplesmente o tornar-se mas mais rico. **O conceito científico estará sempre acima do espontâneo** (VIGOTSKI, 2010, p. 536, grifo nosso).

Não se trata de negar os conhecimentos cotidianos ou considerá-los ineficientes, mas, pensando pela ótica da Teoria Histórico-Cultural, especificamente pela teoria Radical-Local, percebe-se que a escola deveria dar conta deste trabalho pedagógico, não necessitando de nenhum currículo indutor para a aplicação de tal abordagem, já que os conceitos científicos e a relação deles com os conceitos cotidianos, na prática pedagógica, compõem uma das tarefas mais básicas da instituição de ensino.

A tarefa educacional na escola deveria ser de ensinar os conceitos das matérias para as crianças por meio da relação com o conhecimento local e pessoal. Utilizar uma abordagem educacional que enfatiza o conhecimento teórico e os métodos dialéticos dentro de uma área da matéria, permite à criança uma possibilidade de relacionar o conhecimento local concebido de uma forma metodológica para os conceitos da matéria e ela pode investigar e talvez analisar as condições para temas locais específicas. Os conceitos cotidianos das crianças podem, assim, ser ampliados pelos conceitos da matéria. Através da utilização dos conceitos da matéria, integrados em modelos nucleares para analisar a atividade local diária, o ensino fornece às crianças novas habilidades e possibilidades para agirem (HEDEGAAR; CHAIKLIN, 2005, p. 22).

A despeito desta equivalência entre conhecimentos científicos e cotidianos, o documento do PME prevê que as atividades realizadas fora do espaço da escola, por monitores socioculturais, enfatizando os conhecimentos cotidianos, devem estar articuladas com as atividades curriculares formais de cunho científico, aquelas ministradas por professores das disciplinas formais, e que, mesmo com tal relação, a ideia não seria reproduzir mais do mesmo, muito menos sair da escola para outros ambientes para realizar atividades desconexas. Isso fica muito evidente nos documentos da trilogia (BRASIL, 2009b, 2009c, 2009d), entretanto, Cavaliere (2007, p. 1022) alerta para o seguinte fato:

Caso se considere que preparar indivíduos para a vida democrática nas sociedades complexas é função da escola, o tempo integral pode ser um grande aliado, desde que as instituições tenham as condições necessárias para que em seu interior ocorram experiências de compartilhamento e reflexão. Para isso, além de definições curriculares compatíveis, toda uma infraestrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo. Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa.

Em outro de seus textos, Cavaliere (2009, p. 61) reitera e complementa:

A troca com outras instituições sociais e a incorporação de outros agentes educacionais são fundamentais para o enriquecimento da vida escolar, mas as formas alternativas de ampliação do tempo educativo que não têm como centro a instituição, expõem-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção. E, principalmente, ronda-lhes o risco de que, ao invés de servirem à melhoria da qualidade da ação educacional, atuem aprofundando ainda mais a precarização da educação.

Paiva, Azevedo e Coelho (2014, p. 53 apud COELHO, 2010, grifo nosso), ao abordarem as pessoas que lidarão com o ensino, consideram que:

No que se refere aos sujeitos diretamente envolvidos, **é conveniente pensar que estes devem ser profissionais da educação, visto que possuem formação para desempenhar um trabalho pedagógico e didático, na escola.** Contudo, na mesma dinâmica dos espaços, [...] outros especialistas não existentes no espaço formal de ensino também podem ofertar atividades para os alunos, **desde que esta possibilidade seja acompanhada pelo professor e presente no projeto pedagógico da escola.**

Cavaliere (2007, p. 1031, grifo nosso), retomando Dewey, um dos grandes teóricos que tem influência significativa nas concepções de Educação Integral nos últimos anos, faz o seguinte comentário:

[...] a estabilidade de uma instituição organizada, rica em atividades e vivências é o que pode fazer da escola um ambiente de formação para a democracia. **Nesse modelo, o espaço escolar é o centro de referência, mesmo que eventualmente algumas atividades sejam feitas fora dele. Os professores pertencem à escola, da mesma forma que os alunos.** Há um corpo social, há uma instituição com identidade própria, com objetivos compartilhados e que pode se **fortalecer com o tempo integral e com uma proposta de Educação Integral.**

Como dito anteriormente, trata-se de uma concepção ampla, que não discute aspectos didáticos. Ela, basicamente, equipara o valor dos dois tipos de conhecimento, supondo a incapacidade da escola e dos professores de tratá-los na lógica das próprias disciplinas formais, atribuindo, dessa forma, à escola, a culpa pelo fracasso escolar do aluno e, às comunidades, a solução para os problemas da educação, a partir das experiências práticas de vida. A desconsideração de requisitos pedagógico-didáticos leva o PME a não ver problemas na operacionalização do programa, no fato de que ele seja desenvolvido por monitores (agentes) socioculturais que, em sua maioria, são pessoas da região em que se encontra a escola, com um nível de formação técnica ou mínima na área relacionada às atividades socioculturais dos macrocampos, quase sempre sem nenhum preparo do ponto de vista da formação pedagógica. O documento Brasil (2009b, p. 32, grifo nosso) confirma esta situação:

Toda escola está situada em uma comunidade com especificidades culturais, saberes, valores, práticas e crenças – o desafio é reconhecer a legitimidade das condições culturais da comunidade para estimular o diálogo constante com outras culturas. A educação é um dos ambientes da cultura marcada pela reconstrução de conhecimentos, tecnologias, saberes e práticas. **Não importa a área de formação dos professores, seus trabalhos se realizam em territórios culturais nos quais os estudantes estão situados.**

Os documentos, inclusive, fazem crítica aos professores responsáveis pelas disciplinas curriculares formais, apontando algumas causas do fracasso da educação escolar e a necessidade de agregar agentes socioculturais para ministrar oficinas que abordem os saberes locais, fatores estes que têm comprometido, em maior ou menor grau, a aprendizagem dos alunos:

Há inúmeras evidências de que os agentes da educação – **gestores, professores, orientadores pedagógicos, entre outros – reproduzem, muitas vezes, em suas práticas, as diversas formas de preconceitos e discriminações ainda existentes em nossa sociedade.** Essas evidências estão configuradas nas cenas do cotidiano escolar, por meio das situações nas quais os meninos e meninas, muitas vezes, são inscritos simbolicamente como lentos, imaturos, dispersivos, desorganizados, com dificuldade de aprendizagem e indisciplinados (BRASIL, 2009b, p. 33, grifo nosso).

Cabe destacar que os documentos em análise não apresentam dados estatísticos ou de qualquer outra natureza que comprovem que professores (profissionais da educação), na sua maioria, praticam atos discriminatórios e preconceituosos, restando-nos, aqui, apenas comentar o fato tal como apresentado.

Para exemplificar ainda mais o quadro, o documento Brasil (2009b, p. 33, grifo nosso) traz, em seu bojo, o significado de “aprender” na perspectiva da socialização e do respeito às diferenças, que vai “ao encontro” da crítica que foi direcionada aos profissionais da educação acima:

**Aprender significa estar com os outros, implica acolhida, implica presença física e simbólica, implica ser chamado pelo nome, implica sentir-se parte do grupo, implica processos de colaboração, implica ser olhado.** Aquele que é desprezado pelo olhar da professora também o será, de alguma forma, pelos colegas. A partir daí produz-se uma intrincada rede de preconceitos que se dissemina nos conselhos de classe, nas reuniões de professores, nas conversas do recreio, nos encontros com os pais. Pouco a pouco, determinados alunos, que são numerosos no conjunto das escolas, vão ficando de fora, vão sendo rotulados com marcas invisíveis, vão sendo considerados inaptos, incapazes, inoportunos...

Note que a culpa do fracasso escolar está associada, predominantemente, a formas de relações interpessoais que se estabelecem entre professores e alunos, principalmente no que diz respeito à defesa dos aspectos inerentes à diversidade cultural e aos problemas de discriminação e preconceito envolvidos. Muito mais que considerar os processos de ensino aprendizagem, que são pautados por métodos consolidados pela teoria da tradição pedagógica



e os próprios conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, constrói-se uma acusação em torno, apenas, dos processos deficitários de socialização e discriminação em sala de aula, culpando-os enfaticamente pelo desastre, desconsiderando uma conjuntura que envolve inúmeros outros fatores prejudiciais, que são externos a escola – até mais contundentes devido aos níveis de condicionalidades –, que independem da vontade do professor.

Não se pode negar a importância das evidências apresentadas pelos documentos, mas tais atitudes podem ocorrer em qualquer lugar, sobretudo de fora do ambiente escolar para dentro do mesmo, uma vez que é na escola que os problemas de violência, preconceito, discriminação, entre outros, acabam sendo reproduzidos. Estes, por sua vez, devem acabar se tornando, de forma intencional, em objetos do processo de ensino aprendizagem, na lógica dos conteúdos a se ensinar e das relações sociais que se desenvolvem no espaço escolar, que se dão no âmbito da instituição escolar, conforme apontado por Libâneo (2013b, p. 56).

Preconceitos e discriminações existem na escola, mas são gerados, primeiramente, no seio das relações sociais que se estabelecem no cotidiano. Apontar a referência do cotidiano como uma solução para remediar esses problemas é, no mínimo, uma contradição. É na escola que esses problemas repercutem em maior grau, devido ao nível de consciência que é demandado sobre o assunto e à proximidade das relações que se dão no dia a dia entre os alunos e os servidores de modo geral, e é também na escola, de forma intencional, que ganham sentido e geram a possibilidade de os alunos desenvolverem consciência sobre essas relações, na lógica dos conhecimentos culturais e científicos, podendo retornar às suas vidas cotidianas com um olhar diferenciado e crítico. Isso “[...] ajuda o aluno a organizar suas experiências e conceitos em torno de um sistema conceitual e, assim, vai adquirindo “ferramentas mentais” para analisar e compreender a complexidade do mundo ao seu redor, tornando aplicáveis à vida cotidiana [...]” (LIBÂNEO, 2016, p. 60).

Um ensino que se pautasse quase exclusivamente nas diferenças e nos conhecimentos cotidianos na mesma proporção que os conhecimentos científicos pode levar ao risco de aprofundamento ainda maior das desigualdades sociais, tendo em vista a possível fragmentação do processo de ensino aprendizagem. A proposta do PME visa atender, de forma diferente, os diferentes, num mundo em que as condições de desigualdade educativa estão nitidamente associadas às desigualdades sociais, ou, de outro modo, devido “[...] a desigualdade material estar profundamente entrelaçada com a desigualdade não material, sobretudo com a educação desigual” (SANTOS, 2000, apud LIBÂNEO, 2016, p. 58).

A divisão entre professores das disciplinas curriculares ministrando os conhecimentos científicos, como apontam os documentos, e a comunidade local, os conhecimentos cotidianos, mesmo com a possibilidade de planejamento conjunto, entre outras estratégias, pode resultar numa escola fragmentada e, portanto, desconectada da realidade ou, de outro modo, pode “obscurecer o currículo”, como apontou Young (2011). Se a escola foca somente nos conhecimentos científicos, como supõe os documentos da trilogia, corre-se o risco de que os agentes socioculturais foquem exclusivamente nos conhecimentos cotidianos, uma vez que, nos casos investigados das escolas “A” e “B”, por exemplo, 80% (quatro) dos monitores socioculturais não tinham experiência com o próprio ato de ensinar e o planejamento não ocorria de forma coletiva.

Diante do exposto sobre a concepção intercultural que é enfatizada pelo PME, nas escolas onde ocorreram as entrevistas sobre o Programa (Colégio Estadual “A” e “B”), em 2014, os professores das disciplinas curriculares formais e os monitores socioculturais, que compõem um total de 14 sujeitos (nove professores disciplinares e cinco monitores), foram unânimes em reconhecer a importância dos conteúdos científicos e cotidianos para o planejamento das aulas das disciplinas do currículo formal e das oficinas socioculturais. No entanto, a forma como esses tipos de conhecimentos foram enfatizados (definidos conceitualmente), bem como o grau de prevalência de um sobre o outro, foi bem controverso.

Antes de detalhar este dado, vale ressaltar que nenhum dos entrevistados, entre professores disciplinares e monitores socioculturais, com exceção do “M.S Esporte B”, que leu apenas um dos cadernos da trilogia do PME, obteve acesso ou tinha conhecimento de algum dos cadernos que compõem a trilogia do PME. No caso dos monitores socioculturais, apenas um (M. S. Jornal Escolar A) tinha experiência com ensino e formação acadêmica na área de história. Os demais monitores sequer tinham experiência com a prática pedagógica na área em que eram responsáveis pelas oficinas. O “M. S. Pintura A tinha formação em curso superior de enfermagem”; o “M. S. Esporte B”, curso superior em Administração (incompleto); os monitores “M. S. Orientação B” e “M. S. Leitura B” não tinham formação em nível superior ou experiência com prática pedagógica sistematizada do ponto de vista técnico da oficina e didático. Nenhum deles recebeu capacitação pedagógica para atuarem frente ao PME nas escolas “A” e “B”.

Com relação aos professores das disciplinas curriculares formais das escolas A e B, seis deles consideraram que o grau de prevalência entre conhecimentos cotidianos e científicos não existia, o peso entre os mesmos deveria ser encarado de forma equiparada. Somente dois professores apontaram que a escola deveria dar ênfase acentuada aos

conhecimentos científicos e, na outra ponta, apenas um apontou os conhecimentos cotidianos como superiores aos científicos. Os professores disciplinares, quando perguntados sobre o grau e prevalência entre conhecimentos científicos e cotidianos no planejamento de uma aula, deram os seguintes depoimentos:

**Eu acho que é igual.** Porque às vezes, às vezes o cotidiano ajuda mais do que o científico, às vezes o científico ajuda mais do que o cotidiano. Antigamente as pessoas não tinham muito conhecimento científico e viviam muito bem, né? Mas assim, agora com o conhecimento científico, melhorou a qualidade de vida, né? [...] **É, eu acho que o conhecimento cotidiano é mais importante** (PROFESSORA DE CIÊNCIAS A, 21/11/2016).

**Eu acho que... são conhecimentos que eles precisam caminhar lado a lado, né?** Os conhecimentos científicos, os conhecimentos escolarizados, são aqueles que a gente entende que, que eles precisam ser apropriados na formação do sujeito a escola né, é o espaço institucional voltado pra isso, e aí eu acho que paralelamente a gente tem esses conhecimentos cotidianos por que o sujeito, ele não é formado só na escola, né, ele é formado o tempo todo, nos diferentes espaços sociais nos diferentes tempos sociais e, e em relação com as diferentes pessoas né que ele tem convívio. **Então eu não acho que tem uma sobreposição na importância.** [...] **Eu também não acho que seja uma questão de igualdade, eu acho que eles, eles tem a sua especificidade na formação do sujeito, entendeu. Ele tem, eles tem espaços próprios.** [...] Mais quando eu penso em plano de aula, eu tô tratando dos conhecimentos escolarizados (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA B, 02/12/2016).

[...] **Então, não falo que nenhum sobrepõe o outro,** a gente pode partir de um por exemplo, de repente um assunto que ele tem uma distração mais elevada, de repente você pode tá partindo do cotidiano do aluno, numa situação simples, que seja pertinente e dessa situação simples ir trazendo ele pra abstração, até mesmo pra identificar, olha esse tal fato aconteceu, ele acontece devido a esse, e a esse e aquele conceito, ou aquela definição matemática que eu tô trabalhando no colégio. **Então quer dizer ele parte do cotidiano pro ensino formal, pro ensino formal, perdão, e tem outras assuntos que não dá pra fazer essa abordagem, senão você vai fazer essa abordagem no sentido contrário, então eles é sobrepõem, não sobrepõem um ao outro na verdade cê trabalha com os dois lado a lado.** Agora a questões, a, a conteúdos por exemplo e eu já referi matemática que é você não consegue levar isso pro cotidiano do estudante, igual eu tô te falando ele não vai perceber isso de repente o estudante que ele vai fazer ali, ele vai tá estudando ela na sua formação, ele não vai aplicar nada na área de engenharia ou algo assim, ele não vai usar aquele conteúdo dele no dia a dia, nunca na vida (PROFESSOR DE MATEMÁTICA B, 06/12/2016).

[...] eu vejo assim, se eu for querer pegar o meu aluno como se ele fosse um papel em branco, pra mim colocar o científico, se ele fosse um papel em branco seria muito fácil, então a perplexidade muito grande, porque ali se pega alunos de todas as realidades e aí cê tem que tá buscando a entender que as vezes você tem, as vezes o aluno tem uma vida difícil em casa, e ali chega na escola e aí você tem que tá sanando essa dificuldade né, então eu vejo assim, que o professor ele tem que ser safo, nessa hora de aprender a conhecer, hoje eu falo que eu estou trabalhando em uma escola municipal com criança, né, e aí vejo, aquele professor que não conhece a realidade do seu aluno, ele tem muita dificuldade de relacionamento, se você tem uma dificuldade de relacionamento com o seu aluno, ele vai tomar antipatia da, daquilo que você tá propondo, pra ele tá sendo castigo, tá sendo carrasco, tá sendo ruim, então é de fundamental importância você tá unindo os dois. [...] **Eu colocaria de forma igual** ne porque assim, é importante também você mostrar para o aluno que ele tem aquela realidade, mais que ela tem que ser mudada, porque se ele for

ficar naquela realidade dele, não precisaria da escola, que ele tá lá na escola justamente pra ampliar, pra melhorar, então assim aquele conhecimento que ele tem o empírico ali ele todo mundo de acordo com o modo, o ambiente que ele vai vivendo, ele vai adquirindo, mais não é o suficiente que pra ele ter uma vida né, ele tem que buscar uma formação científica né, então por isso que é importante ele tá buscando (PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA B, 02/12/2016).

Entre os monitores socioculturais, um não soube responder se há grau de prevalência entre um e outro tipo de conhecimento, dois consideraram os conhecimentos de forma equiparada, um colocou mais ênfase nos conhecimentos científicos e um, nos cotidianos.

Olha, isso daí é uma ponte e a gente sempre procura fazer essa ponte dentro da escola, porque ele traz uma bagagem diferente da que a gente pode tá ajudando a adquirir aqui né, mas também a gente não pode esquecer que isso faz toda diferença na vida dele, no contexto social vai ter, e a gente, respeitando esses limites a gente procura encontrar um meio termo entre o novo e o que ele já trouxe de casa pra conciliar da melhor forma possível ampliar esse conhecimento, porque infelizmente, é como eu te falei no começo, nosso aluno tem dificuldade de aprendizagem mas a maior dificuldade vem do núcleo familiar que ele está inserido, porque não investem em qualidade de vida deles na área social e não preocupam, os pais não lêem, os pais não tem interesse de ajudar com uma produção de texto, tarefa, do jeito que a tarefa vai ela volta. Fica difícil você achar um, mas a gente tenta. [...] **Provavelmente deveria ter [...] científicos né**, mas o que ele traz de casa faz muita diferença porque a partir dali ele vai crescendo, ele vai ampliando o leque de opções, de alternativas pra qualidade de vida dele, pra vivência dele e muitas vezes até leva o que a gente planta dentro da sala de aula pra casa [...] **Olha, pesa mais o que ele traz de casa, porque à medida que ele vai crescendo dentro da escola, a realidade vai mudando** (M.S. JORNAL ESCOLAR A, 17/11/2016).

[...] Então assim eu buscava vincular essas praticas , essa bagagem deles, porque muitos alunos, tem essa bagagem, e é, claro que não era toda a turma que tinha essa bagagem. Mais era algo interessante que eu conseguia a, sempre trazer algum aluno, pra posição ali de professor, vamo dizer assim, como alguém que tá ensinando, e isso, dá eles identificam isso né. [...] eu acredito que a busca do professor em buscar isso, no aluno é muito pequena o aluno não consegue externar isso, ele pode até ter uma bagagem que fica guardada com ele, uma bagagem dele, mais, eu acho que o professor hoje em dia, nos estamos, nos temos um currículo muito engessado, precisa fazer isso, isso e isso. O plano tem que seguir isso, isso e isso, os temas tem que ser esse, esse e esse. Os temas transversais são esses, e dentro do tema transversal tem isso. Então o professor em si ele fica muito engessado, ele não dá muita liberdade pro professor abrir para pegar essa bagagem externa. [...] Essa parte científica ela predomina mais justamente por nós sermos muito engessados, mais o professor que ele tem é, essa, essa dinâmica né ele consegue agregar isso. Mais o currículo desse professor ele tem que fazer engessado (M. S. ESPORTE B, 06/12/2016).

No geral, três dos sujeitos entrevistados mencionaram que planejavam a aula tendo em vista a prevalência dos conhecimentos científicos, dois apostavam na importância do conhecimento cotidiano, oito consideravam os dois como equivalentes e um não soube responder, apesar de reconhecer como fundamental a integração entre os dois tipos de conhecimento.

Verifica-se, assim, que a maioria dos entrevistados, embora revelem desconhecimento das orientações oficiais constantes nos cadernos da trilogia do PME, coincidentemente

apontaram os conhecimentos científicos e cotidianos como tendo o mesmo grau de equivalência. Mesmo considerando-se a insegurança dos sujeitos entrevistados em relação ao assunto, presume-se que há um certo preconceito e equívoco em relação aos conteúdos genuinamente escolares (científicos), atribuindo a estes um caráter mais tradicional, arcaico e responsável pelo fracasso escolar dos alunos, enquanto os conhecimentos cotidianos seriam aqueles mais progressistas, integradores, que possibilitariam mais oportunidades de êxito da escola frente à realidade escolar e sociocultural.

No PME, evidencia-se, ainda, o comprometimento com uma escola focada no cuidado, na “proteção social” (2009c, p. 18). Observa-se, no documento do PME (Brasil, 2009b, p. 29), o seguinte texto:

Face às características e aos desafios da contemporaneidade, as funções, historicamente definidas para cada uma das instituições socializadoras – entre elas a escola –, também se modificaram e exigem novas configurações, o que implica agregar novos conceitos e assumir novas posturas, mais dialógicas e articuladas, determinando novos acordos entre essas instituições. **Não se deve ter receio de assumir que a escola, neste momento, tem ocupado esse lugar central no “cuidado” às crianças e aos jovens, ainda que enfrentando inúmeros desafios e fazendo-o de modo solitário** (BRASIL, 2009b, p. 29, grifo nosso).

A ideia é de que os alunos possam dar sentido ao que aprendem na escola, o que contribuiria para o crescimento pessoal e a socialização deles (BRASIL, 2009d, p. 43). Ainda segundo o mesmo documento (2009b, p. 44, grifo nosso):

Na articulação promovida pelo Estado deve-se ressaltar a importância de se **considerar o aluno como centro** de um fazer educativo integrado que movimenta a parceria entre agentes públicos (gestão intersetorial) e sociedade civil (gestão comunitária participativa).

Guará (2009, p. 67) traz importante contribuição sobre o assunto quando enfatiza:

Nas discussões sobre a demanda por instituições de período integral, a justificativa mais recorrente é a situação de pobreza e exclusão que leva grupos de crianças à situação de risco pessoal e social, seja nas ruas, seja em seu próprio ambiente. A educação em tempo integral surge, então, como alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infante-juvenil. Infelizmente, muitas vezes, a ideia da proteção subsume o caráter educativo das atividades realizadas no horário expandido, dentro ou fora da escola.

Paiva, Azevedo e Coelho (2014, p. 50) também são contra uma política de Educação Integral baseada enfaticamente nos cuidados quando sugerem que:

[...] faz-se necessário pensarmos em uma escola de educação em tempo integral ancorada numa concepção de Educação Integral e fora somente da via do assistencialismo ou da prevenção, mas como uma escola que, por gozar de mais tempo diário, possa desenvolver uma educação ampla com os alunos, equiparando-se à educação que os filhos das camadas de prestígio da sociedade recebem.

A perspectiva posta pelo PME é diferente do posicionamento destes autores. O aluno deve ser o “centro”, a ele devem ser direcionados todos os esforços e cuidados necessários para a efetivação da “doutrina da proteção social”. Os conteúdos, nessa perspectiva, não são o primordial. Uma educação dessa natureza só pode dar mais ênfase aos cuidados de crianças e adolescentes em detrimento da prioridade de se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Na escola “A”, os professores e um monitor sociocultural, quando perguntados sobre a contribuição do PME, em 2014, para uma melhoria na aprendizagem dos alunos, responderam:

Olha, falando na matemática que é a minha área, eu acredito que não. [...] pode contribuir assim, na, na questão do social né, de, de tá tirando o aluno da rua né, o aluno tá aqui na escola, mas de ele, pelo menos na matemática eu não senti isso. [...] A melhora que eu senti foi de tá tirando o aluno do risco né, de, de tá sozinho, de tá em, aqui, protegido, né? [...] O tempo onde ele tava protegido (sic) (PROFESSOR DE MATEMÁTICA A, 17/11/2016).

Eu vi assim, o Mais Educação no caso dos nossos alunos foi um refúgio pra eles, porque muitos ficam na rua, às vezes não tem local pra almoçar, então o lanche da escola é o, é a única refeição que eles tinham. E com o Mais Educação vinha o almoço e aí eles podiam almoçar na escola e assim, num ficava na rua lidando com outras coisas né? [...] Ah, eu acho assim, que tanto faz. Eu num vi diferença assim não, porque geralmente os alunos que vem são alunos muito carentes né, eles vem exatamente pra, pra suprir algumas necessidades da vida deles mesmo... (PROFESSOR DE CIÊNCIAS A, 21/11/2016).

[...] Nós ajudamos assim, assustadoramente, porque aquele tempo que eles ficam aqui à tarde, eles estariam na rua e eles, a maioria deles estaria sem nenhuma ocupação na rua. Simplesmente à deriva, porque são crianças, são adolescentes que os próprios pais chegaram pra gente e falava: "Eu não dou conta do meu filho. Eu já não sei mais o que eu faço pra resolver o problema do **Fulano**". Era o que a mãe, a avó, todo mundo falava pra mim. A mãe do **Beltrano** também: "Eu não dou conta do **Beltrano**, se a senhora não der conta eu chamo a polícia". Era essa a nossa realidade (M. S. JORNAL ESCOLAR A, 17/11/2016).

Em suma, educar para a cidadania, na concepção do Programa, é possibilitar o diálogo entre escola e comunidade, considerando as condições sociais, acolhendo o aluno na sua diversidade, respeitando as individualidades. “Trocas” e “respeito”, essas são as palavras que norteiam o conceito de cidadania em todos os três documentos, sugerindo as trocas entre escola e comunidade e o respeito à diversidade, seja ela de saberes ou de identidades culturais, como características próprias de uma concepção “intercultural” pós-moderna.

### **3.5 CATEGORIA 2: REPERCUSSÕES DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR ENTRE A PROPOSTA INDUTORA PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ESTADO DE GOIÁS NO DESENVOLVIMENTO QUALITATIVO DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS.**

O Programa Mais Educação contava com recurso financeiro próprio para o seu desenvolvimento, à parte daquele que a escola já recebia para arcar com as despesas funcionais do Ensino Fundamental, repassado pelo Governo do Estado de Goiás. Assim, as escolas que desenvolviam as atividades em, no mínimo, 7 horas diárias, tinham o acréscimo de 25% de investimento em relação ao que era recebido por um aluno da escola de tempo parcial, de acordo com as orientações do FUNDEB, por intermédio do FNDE/PDDE/Educação Integral. Entretanto, na prática, esses recursos se mostraram insuficientes, dificultando todo o andamento da proposta na vida escolar cotidiana.

É sabido que as escolas administravam o gasto do recurso financeiro obtido por meio do PME/PDDE/Educação Integral. Eram orientadas a fazer as aplicações de duas maneiras: em despesas de “custeio” (transporte e alimentação dos oficineiros, compra de materiais pedagógicos e de consumo, contratação de serviços e outros materiais de consumo que não somente aqueles recomendados pelos documentos do PME); e em despesas de “capital” (aquisição de bens ou materiais de acordo com os itens constantes nas recomendações ou contratação de serviços para desenvolvimento das atividades) (BRASIL, 2013, p. 19). Tais investimentos visavam a concretização desta política pública, denominada Programa Mais Educação, reafirmando o compromisso do Ministério da Educação com políticas que enfoquem a “universalização da educação com qualidade social (BRASIL, 2009b, p. 23), ainda que não se defina nos documentos, de forma direta, o que seria essa qualidade social.

O interessante é que, de modo geral, conforme aponta Saviani (2011, p. 55), os investimentos em educação nunca foram suficientes para que de fato houvesse um “[...] salto de qualidade necessário para colocar a educação brasileira num patamar civilizado [...]”. O que, de fato, denota que os reflexos desse cenário macroscópico para a modalidade de Educação Integral não seria tão diferente.

Os Diretores “A” (16/11/2016) e “B” (02/12/2016) até reconheceram que os valores investidos em materiais pedagógicos pelo Programa eram suficientes, um bom dinheiro para este tipo de investimento. Entretanto, salientaram que ele não supria necessidades com infraestrutura, contratação de profissionais da educação, transporte, alimentação e alguns

materiais pedagógicos, de valor mais elevado. Abaixo, seguem alguns dos relatos do grupo gestor dos Colégios Estaduais “A” e “B” que demonstram as principais dificuldades encontradas do ponto de vista da falta de investimentos:

[...] Como a gente servia almoço, num temos um refeitório, num temos assim adequação pra criança assim se precisar tomar um banho, num temos adequação física do prédio. Isso eu me senti assim, muitas vezes querendo fazer o melhor pro aluno e sentia que ainda faltava alguma coisa (DIRETOR A, 16/11/2016).

[...] o programa em si, era muito bom, o programa que o governo faz. Porém, às vezes ele não observa a realidade de cada espaço. [...] O professor de outra disciplina levava os meninos à tarde, né, pra dar [...] a suas aulas, ou dar um reforço, e aí nós tínhamos que procurar um lugar ou outro. É, estou falando em questão de sala, de espaço de sala. [...] E foi uma luta, até hoje é uma luta dos das ex-diretoras e da diretora atual pra que realmente cobrisse a quadra, [...] pra dar mais um conforto para o próprio aluno, então muito disso também dificulta muito e com certeza nós sabemos, que trabalhamos na área da educação, a aprendizagem do aluno, né? O local, isso é [...] importante. (COORDENADOR DO PME A, 21/11/2016).

[...] as dificuldades do mais educação para a nossa escola é que questão da parte física, por exemplo, os meninos que ficam do matutino para o vespertino, eles não tem um banheiro pra tomar banho, trocar de roupa, eles não tem um local pra descansar, porque do matutino para o vespertino eles tem que ter um momento de descanso, eles não tem um espaço pra sentar numa mesa e fazer suas refeições, o almoço por exemplo, certo? [...] nós temos aqui uns colchonetes que nos intervalos, por exemplo. 11:30 não tínhamos uma pessoa nesse horário pra ta olhando os meninos, no caso a gestora eu ou os funcionários do turno, nós colocava esses colchonetes lá de baixo das árvores pra eles descansarem, então a minha dificuldade é parte física (DIRETOR B, 02/12/2016).

[...] os pais as vezes eles se preocupam muito ne, assim principalmente com as meninas, então acabava frequentando mais era os meninos, [...] a gente tinha assim quem olhava eles, mais assim [...], não era uma pessoa. Por exemplo eu não ficava, porque eu recebia só por 14 horas, eu não ficava o tempo todo, eu tinha meus horários que eu fazia e vinha embora, quando as aulas estavam quase finalizando eu vinha embora, eu não tinha esse tempo de ficar na hora do almoço até porque eu tinha as aulas a tarde, então assim, não tinha uma pessoa na verdade pra falar, essa era a pessoa responsável, a vice diretora como ela tem muitas outras atividades, ela que acabava olhando, era uma das funções dela também, mais divididas por muitas outras, as vezes até de sair de compromisso, então era complicado nesse sentido. [...] ela que ficava com esses alunos na questão da transição, mais era um acúmulo, era mais um pros acúmulos que ela já tinha (COORDENADOR DO PME B, 06/12/2016).

Há de se perguntar, como a comunidade escolar poderia aderir a um Programa desta magnitude sabendo das demandas e dificuldades para implementá-lo diante dos poucos investimentos e recursos disponíveis? Os documentos da trilogia (2009, 2009b, 2009c, 2009d) até preveem a necessidade de se buscar parcerias para sanar as dificuldades da escola frente ao desenvolvimento do Programa, mas seria essa a solução e motivação para os gestores abraçarem tal causa e desenvolverem a qualidade do ensino? Nas entrevistas realizadas nas escolas “A” e “B”, é possível perceber que o Programa Mais Educação, inicialmente, não teve



uma aceitação tão sedimentar pela gestão escolar, nos moldes a que se propõe e que foram apresentados pela SEDUCE:

[...] O Programa Mais Educação veio, assim, no início, não como uma opção, mas chamou os diretores e falou: "vocês tem que aderir, são obrigados a aderir". No começo eles passaram pra gente, a secretaria da educação, como um programa, assim, que vinha muito fundo e realmente, né, um programa de alto custo que vinha muito dinheiro pra escola e eles num, pelo que eu vi [...], tava assim, querendo tirá uma responsabilidade do Estado e pôr pro Governo Federal [...]. No início eu senti que eles queriam que a gente aderisse ao programa pela verba que viria [...]. E não falou muito nos benefícios, nós que fomos estudando e conhecendo o programa (DIRETOR A, 16/11/2016).

Numa mesma perspectiva, perguntado ao “Diretor B” e ao “Coordenador do PME B” se o programa foi iniciativa da escola, observou-se o seguinte:

Não! A SEDUCE, bom, ela simplesmente, eu fui chamada na secretaria, né, e não tinha espaço, a escola não tinha uma sala pra atender esses meninos, certo? E eu tive que se virar mais uma vez com a ajuda da comunidade, improvisamos um espaço ali [...] que hoje está fechado, não tá sendo usado. Nós improvisamos também com a ajuda da comunidade local pra atender esses meninos, nós fizemos uma sala, um como diz, um puxadinho ali pra atender esses meninos que vinha no contra turno [...]. Quando eu procurei a secretaria, [...] falei: “olha, mais eu não tenho espaço para atender esses meninos”. “Gestora a senhora tem que adaptar a escola, conselho, se vira, mais a senhora tem que receber os meninos”. Porque eu também não seria louca de deixar uma verba que estava vindo pra escola voltar pra os cofres públicos (DIRETOR B, 02/12/2016).

Bom, eu vejo assim, é interessante a questão do ensino integral, isso ai foi assim um início, né, mais que eu acho que ele devia ser mais repensado, mais estruturado, ter uma mobilidade maior até com a comunidade [...]. Se a escola foi questionada em relação a isso, eu acho que não só a escola, em relação a isso, mais como a própria comunidade que deveria ter sido questionada: “será que vocês se interessam por isso?” [...] Isso não houve, e eu acho assim, que os programas da SEDUCE eles são falhos por isso, eles não são, eles não vê ali o que que é a prioridade da comunidade, a gente não percebe isso, eles são jogados, vem um modelo lá não sei de onde, eles jogam pra cima da escola. E as vezes eu acho que o que atrapalha o bom funcionamento, é isso (COORDENADOR DO PME B, 06/12/2016).

Depreende-se deste fato, que houve uma certa pressão para a adesão ao Programa, motivada pelo investimento que seria realizado por meio do PME, que, em todo caso, contribuiria pelo menos para a compra de materiais pedagógicos que poderiam ser utilizados pela escola de modo geral. Como se observa, o fato de a escola pública trabalhar sempre no limite de seus escassos recursos financeiros tem levado a mesma a aceitar Programas desta natureza, mesmo que isso signifique desenvolvê-los em condições precárias de organização, pois não se trata de desenvolver a proposta com qualidade e com a aprovação da comunidade escolar como um todo, mas de garantir um certo grau de alívio frente às determinações imputadas por instâncias superiores e sanar problemas de aprendizagem de forma fragmentada, como se verá adiante.

Com relação à utilização do tempo e espaço, que também estão intimamente associados aos investimentos, um dos próprios documentos da trilogia (BRASIL, 2009b, p. 18) considera que a discussão sobre os mesmos, na educação integral, é uma das mais polêmicas. Nas orientações do PME, tempo se refere à ampliação da jornada escolar e espaço ao território onde cada escola se situa. Prevê a utilização desses dois recursos como forma de possibilitar pedagogicamente o diálogo (trocas culturais) entre escola e comunidade local, por meio de novas oportunidades de aprendizagem. Portanto, o grande diferencial da expansão do tempo escolar estaria centrado no fato de que experiências estranhas ao olhar da escola seriam contempladas, aquelas desenvolvidas pela comunidade local e de acordo com a lista de macrocampos do PME.

Observadas as mediações e particularidades, permanece, no conjunto das pesquisas, a constatação de que a maior duração do tempo letivo leva a uma alta incidência de relações positivas no rendimento dos alunos (CAVALIERE, 2007, p. 1019). Entretanto, é preciso se atentar para o fato de que o aumento do tempo escolar, por si só, não garante que os alunos aprendam ou que haja elevação na qualidade do ensino (COELHO, 1997; CAVALIERE, 2006; 2007; 2016; COELHO e MAURÍCIO, 2016), muito menos que as atividades escolares sejam diversificadas, ampliando as oportunidades educativas para outros tipos de conhecimentos culturais e científicos. Nos moldes do PME, o que deveria ser criado para melhorar a qualidade do ensino – o que dependeria da forma como o programa foi desenvolvido e das condições de infraestrutura, territoriais (do entorno da escola/espacos), recursos humanos, etc. –, teria grandes chances de contribuir para o aprofundamento das desigualdades sociais e reproduzir mais do mesmo, ou seja, a potencialização do fracasso da escola tradicional de turnos, tal como tem sido propagado pelos documentos da coleção “trilogia do PME” (BRASIL, 2009b, 2009c, 2009d) e previsto por autores como Cavaliere (2007, p. 1020).

Nesse sentido, as orientações dos cadernos da trilogia demonstram preocupação com relação à expansão do tempo e ao uso dele com atividades da comunidade, para além daquelas já ofertadas no currículo formal do ensino fundamental. Citam a possibilidade de ampliação dos saberes por meio do tempo expandido, com pessoas da comunidade ministrando as oficinas socioculturais, buscando e criticando o viés tradicional cientificista que a escola já desenvolve. Entretanto, uma das orientações do programa, bem contundente e central por sinal, é o uso desse tempo para a preparação de alunos para os testes em larga escala, tomando o cuidado de não focar exclusivamente no reducionismo das especificidades das disciplinas de português e matemática. Em um dos documentos (BRASIL, 2009b, p. 36), é apresentada a

seguinte disposição com relação às precauções para o uso do tempo expandido e sobre o reducionismo supracitado:

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

Por outro lado, tal citação não deixa de reforçar o compromisso do programa com as avaliações externas, o que não chega a ser estranho, uma vez que o PME, sendo uma das mais de 40 ações do PDE, estaria alinhado às 28 diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, plano este que tem o IDEB como principal mecanismo de verificação da qualidade. Até 2009, “dos 5.563 municípios brasileiros, 98% aderiram ao compromisso. Todos aqueles que participam do Programa MAIS EDUCAÇÃO [fizeram] parte deste grupo” (BRASIL, 2009c, p. 13).

Conforme Saviani (2007, p. 1246):

[...] o PDE se apóia em dados estatísticos referentes ao funcionamento das redes escolares de educação básica e em instrumentos de avaliação construídos a partir de indicadores do aproveitamento dos alunos e expressos nas provas aplicadas regularmente sob coordenação do INEP, a partir dos quais foi elaborado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). É este índice que se constitui no recurso técnico por excelência para monitorar a implementação do PDE, definir e redefinir as metas, orientar e reorientar as ações programadas e avaliar os resultados, etapa por etapa, em todo o período de operação do plano, que se estenderá até o ano de 2022.

Contudo, o fato de demonstrar que a preparação “extra” para os testes não é o único objetivo, não quer dizer que não seja o principal, pois, no documento Brasil (2009b, p. 30), evidencia-se o seguinte sobre o PME:

Por estar vinculada ao alcance de metas para o desempenho escolar, a política de Educação Integral, em questão, é debatida em interface com a avaliação de desempenho nas habilidades expressas no domínio da Língua Portuguesa (com foco na leitura) e no domínio da Matemática (com foco na resolução de problemas), por meio da Prova Brasil.

O principal instrumento de avaliação da qualidade da educação pública para o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação é o IDEB. Como observado na análise da Categoria 1, são variados os objetivos para a qualidade apontados pelo PME, mas o IDEB é uma das referências principais para a escolha das escolas, inclusive como estratégia para elevação do índice nos rankings nacionais e internacionais. Tais evidências são confirmadas pelo documento Brasil (2009c, p. 33), em que consta o seguinte sobre o PME:

O planejamento do Programa MAIS EDUCAÇÃO apoiou-se fortemente no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, sendo um dos critérios para a escolha das escolas participantes. [...] A apresentação dos quadros do IDEB dos estados e dos municípios participantes do Programa MAIS EDUCAÇÃO em 2008, [...], tem por objetivo contribuir para que os gestores levem em consideração o patamar da educação básica no seu estado ou município e as metas que deverão atingir.

A propositura de possibilitar que os alunos se saiam bem nos testes não é algo exclusivo apenas ao PME. O próprio Currículo de Referência do Estado de Goiás (2012) para o Ensino Fundamental corrobora com esta perspectiva, ao apontar que ele mesmo

[s]erá um instrumento pedagógico para orientar, de forma clara e objetiva, aspectos que não podem se ausentar no processo ensino aprendizagem em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Assim, **busca-se referenciar uma base comum essencial a todos estudantes, em consonância com as atuais necessidades de ensino identificadas não somente nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referências dos exames nacionais e estaduais, bem como a matriz curricular do Estado de Goiás (Caderno 5) (GOIÁS, 2012, p. 08).**

Na sequência, continua:

Para a construção do Currículo Referência de Educação do Estado de Goiás, recorreremos aos documentos Currículo em debate do Estado de Goiás (Cadernos 1 ao 7), **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio de Língua Portuguesa, PCNs, às matrizes de referência do SAEB e do ENEM**, à própria edição preliminar do Currículo Referência de 2012 [...] (GOIÁS, 2012, p. 12).

Ambas as propostas curriculares, PME e Currículo de Referência do Estado de Goiás, alinham-se quanto à perspectiva das avaliações. Inclusive, de todas elas, essa é a característica mais contundente quando as duas propostas são comparadas: O PME, que visa a troca de saberes entre escola e comunidade local, expandindo o conhecimento escolar, o uso de espaços públicos e privados não disponíveis no ambiente escolar, o atendimento “primordial” à diversidade cultural, o desenvolvimento da qualidade por meio da aferição do IDEB; e o Currículo de Referência do Estado de Goiás (2012, p. 10), que preza por desenvolver a qualidade da aprendizagem no Estado, verificando-a e pautando-a por meio do SAEB, entre outros exames nacionais, buscando superar a fragmentação curricular e conciliando conhecimentos universais e particulares, mas numa especificidade diferente daquela colocada pelo PME.

A proposta de Currículo Referência o procurou estabelecer, dentro de uma rede múltipla e heterogênea, uma relação de conciliação, propondo um norte contendo **“conhecimentos básicos a que todos os estudantes têm direito e precisam dominar ao final de cada etapa de sua escolaridade” - que necessita ser construído e preenchido em cada unidade de ensino, por cada professor, com a especificidade local ou no que for apropriado (GOIÁS, 2012, p. 223).**

Luckesi (2016, p. 238) considera que as avaliações em larga escala são um recurso fundamental para melhorar a qualidade do ensino, no entanto, alerta para o fato de que os resultados das mesmas têm sido utilizados para premiar ou castigar ou, ainda, para promover a imagem das instituições de ensino, na sua maioria, privadas, que buscam um desempenho satisfatório com vistas ao mercado, mesmo que, para isso, recorra-se ao “treinamento” dos alunos para responderem “tecnicamente” e satisfatoriamente as avaliações externas. A utilização dos resultados das avaliações em larga escala, no Brasil, tem se apresentado muito como sinônimo do trabalho desenvolvido pelas escolas, mas não se demonstra benéfica, tendo em vista que grande parte do desempenho não pode ser atribuída somente ao trabalho da/na escola (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1168).

Por mais que os documentos do PME coloquem ênfase em diversos objetivos para a qualidade, um aprofundamento de mais do mesmo, com vistas à resolução destes exames nacionais, foi o que permaneceu em maior evidência, inclusive na forma de seleção dos alunos, já que o programa tinha limitação de vagas para os interessados. Nos depoimentos dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento do programa nos Colégios Estaduais “A” e “B”, quando perguntados sobre os critérios de escolha dos alunos e o grau de contribuição do Programa para aprendizagem dos mesmos, obteve-se as seguintes respostas:

Olha, no início eu acho que não contribui, mas à medida que a gente foi passar o tempo, eu vi que contribui e muito né, na área de português, matemática, socialização do aluno e na medida que que nós também fomos conhecendo o programa eu acho que foi de suma importância pra unidade escolar (DIRETOR A, 16/11/2016).

[...] de cada série, o mínimo que nós tínhamos que ter era 30 alunos. Seja 30 do 7º, 30 do 8º, o mínimo. Mais nos já trabalhamos com menos que isso, sempre com 15, 20 e o critério pra selecioná-los pra participar do mais educação era de dificuldade na sala de aula, o aluno que não sabia ler, o aluno que não sabe matemática, multiplicar, que tem um grau de dificuldade maior, ele é selecionado pra fazer o mais educação (DIRETOR B, 02/12/2016).

[...] a gente trabalhava muito com português e matemática porque a gente acredita no, que ela que vai dá um subsídio pra todos, mais em contra partida a gente oferecia todos os dias, aulas que eles se interessem com o grupo, que eles fizessem parte do outro, que eles pudessem se sentir estimulados, que quisesse vir pro mais educação [...] (COORDENADOR PEDAGÓGICO B, 06/12/2016).

[...] os objetivos do programa, era exatamente esse, pra melhorar o ensino do português e da matemática, é ter algumas atividades diferenciadas também e principalmente pra atingir esse aluno que ficava muito sem o que fazer (COORDENADOR DO PME B, 06/12/2016).

Por meio das entrevistas, é possível verificar a manutenção do que já vem ocorrendo no currículo formal do Ensino Fundamental, uma louvação das disciplinas de português e matemática, consideradas, pela comunidade escolar, em muitos casos, superiores às outras

disciplinas, e a supressão de orientações que dão sentido e especificidade ao PME em virtude de uma melhor preparação para os exames estaduais e nacionais.

Ainda que o “Coordenador Pedagógico B (06/12/2016)” tenha se referido a outras atividades para além de Português e Matemática, enfatiza as mesmas como estímulo para os alunos participarem do programa e socializarem, estímulo este que estaria a serviço das duas disciplinas. Ainda nesta mesma citação, ele ressalta que “português e matemática” são a base para todos os outros conhecimentos, fator este que não passa de mera reprodução de equívocos.

Freitas (2011, p. 78) tem feito observações pertinentes sobre o assunto. “Consideraríamos uma escola que desenvolve a criatividade, desenvolve a capacidade emocional e afetiva das crianças, cuida muito bem do desenvolvimento do corpo, desenvolve sua capacidade artística, mas não é tão boa em Português e Matemática uma má escola?”. E continua:

[...] Há uma argumentação que alguns liberais mais cuidadosos formularão como resposta. Dirão que sem Português e Matemática não haverá o desenvolvimento das outras áreas. Isso, porém, não tem sustentação nenhuma em pesquisa. O desenvolvimento dessas áreas, embora tenha interface, não depende de uma sequência que comece por essas disciplinas. Ou teríamos que admitir que um analfabeto não teria emoção, criatividade, afetividade. Não cabe aqui a argumentação de que comecemos por essas disciplinas para depois avançarmos em direção a áreas mais complexas. Até porque muito dessas áreas são definidas nos primeiros anos de vida e de ensino (Id., p. 79).

As avaliações são importantes, sem sombra de dúvida. Elas contribuem para um diagnóstico, prezando sempre pela melhoria da qualidade, ainda que este conceito se apresente de forma imprecisa. Contudo, caso seja considerado que somente o “desempenho” em português e matemática precisa ser melhorado, pelo fato de as avaliações que compõem IDEB focarem nessas disciplinas, como saber se a qualidade das outras disciplinas do currículo formal ou das oficinas socioculturais estariam sendo satisfatórias? Em se tratando de Educação Integral, como é que a totalidade dos fatores poderiam ter seus problemas diagnosticados e sanados para uma possível melhora do ensino nessa modalidade de educação? Como garantir que outras disciplinas ou atividades socioculturais tenham o mesmo reconhecimento para o desenvolvimento humano?

Valoriza-se as experiências locais, mas enaltece-se o compromisso com a elevação de posições em rankings por meio de disciplinas já desenvolvidas no âmbito da educação formal (disciplinar), não demonstrando, de maneira alguma, relação teórica ou prática existente entre os preceitos epistemológicos da “Educação Integral” e “Avaliações em Larga Escala”. Há apenas a orientação de que mais tempo e mais diversificação de atividades podem favorecer o

desempenho frente ao IDEB, instrumento este que avalia parcialmente o processo, mas que gera resultados generalizantes e contraditórios quando observada a “diversidade de práticas pedagógicas” que a escola promove e que o PME enfatiza por meio de sua capacidade indutora.

O verdadeiro limite à universalização da melhoria da qualidade da escola é a própria ideologia meritocrática liberal. Caso a avaliação se coloque a serviço dela, então ficará limitada à medição do mérito e à ocultação da desigualdade social sob a forma de indicadores “neutros” como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado pelo MEC (FREITAS, 2007, p. 971).

Em síntese, pode-se dizer que o PME foi uma política estratégica que focou, prioritariamente, nas culturas locais como forma de desenvolver a qualidade do Ensino Fundamental, porém, foi avaliado e executado parcialmente, contradizendo os princípios da Educação Integral em detrimento dos preceitos universais formulados por instituições de crédito financeiro internacional, neste caso, representadas pelo Movimento Todos pela Educação, por meio do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação/IDEB, o que acabou por condicionar as escolas a caminhar enfaticamente com esse objetivo.

Para Saviani (2007, p. 1252),

[...] a lógica que embasa a proposta do “Compromisso Todos pela Educação” pode ser traduzida como uma espécie de “pedagogia de resultados”: o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas. É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável.

Quanto à utilização de espaços variados no entorno da escola, torna-se de suma importância nessa proposta, pois ela não prevê a construção de escolas nos moldes da proposta pedagógica do programa, como fora executado nos projetos das “Escolas-Parque”, na Bahia (1950) e em Brasília (1960), e nos Centros Integrados de Atenção a Criança e ao Adolescente – CAIC’s (1980), ou ampliação de infraestrutura. No caso do Programa Mais Educação, devem ser utilizados os recursos disponíveis ao redor da escola, uma vez que a maioria das escolas públicas do Brasil não contam com instalações físicas adequadas para o desenvolvimento de suas atividades. Dessa forma, além dos espaços externos, haveria também pessoas externas, da comunidade local (oficineiros), desenvolvendo as atividades culturais comunitárias. Portanto, é a partir do conceito de “cidade educadora” que o programa buscou se desenvolver em outros lugares que não somente a escola. Conforme Brasil (2009b, p. 45):

A comunidade no entorno da escola também aprende a envolver-se com esse processo educativo e a reconhecer, como espaços educativos, uma praça, uma rua, um parque, uma biblioteca, um clube, um teatro, um cinema, uma associação de bairro, um pátio, entre múltiplas experiências e possibilidades de convivências nos territórios (BRASIL, 2009b, p. 45).

É fato que a escola deve se apropriar dos espaços à sua volta, isso torna as aulas enriquecedoras, significativas para o aluno, mas desde que tais visitas e uso desses espaços sejam acompanhados de intencionalidade pedagógica e que os acompanhantes dos alunos, neste caso, os professores, tenham claramente em mente os objetivos pedagógicos que buscam para a disciplina. Uma visita ao museu ou a qualquer outro espaço sem um mínimo de apropriação conceitual e orientação do aluno, seja antes ou durante a visita, que sirvam de “lente” para a interpretação e análise do observado na realidade, não rompe com a aparência primeira dos objetos, não representa potencial para o desenvolvimento qualitativo do aluno. Por mais que fosse enfatizado nos documentos o fato de sair do espaço escolar e aproveitar o entorno da escola, as atividades se desenvolveram, na sua maioria, na própria escola, em salas de aula, quando disponíveis, na biblioteca ou debaixo de árvores (por falta de espaços).

Para utilização de espaços externos, a orientação do PME é que a escola deve buscar parcerias, tendo em vista a capacidade intersetorial do Programa, com outros órgãos do governo ou até mesmo com entidades privadas, ONG's, etc., no sentido de que sejam utilizados outros ambientes e serviços específicos à natureza de atividades que a escola não tem condições de suportar em seu espaço físico. Nas duas escolas investigadas, esse aspecto se mostrou dificultado, seja pela falta de transporte para visita a espaços localizados no bairro da escola ou em outra localidade da cidade, pelas péssimas condições de conservação e segurança dos espaços públicos disponíveis, pelos perigos em frequentar locais não controlados (abertos), frente aos altos índices de violência, pela indisponibilidade dos espaços e serviços intersetoriais do governo nas proximidades da escola, etc. Vale ressaltar que esses fatores não são estranhos à realidade brasileira, uma vez que, em regiões socialmente vulneráveis, muitos dos serviços públicos e privados não se encontram instalados.

A comunidade local também foi evocada nos documentos com um forte potencial para estabelecer o diálogo ou, de modo mais específico, as trocas culturais. Nos documentos da trilogia (2009, 2009b, 2009c, 2009d), não foi discriminado de que forma a comunidade, para além dos monitores socioculturais, poderia contribuir para o desenvolvimento das oficinas do Programa, o que, de todo modo, não quer dizer que não tenha apontado de forma mais ampla quais seriam as atividades desenvolvidas pela mesma, já que os documentos demonstram, o tempo todo, a necessidade de “trocas culturais entre os saberes” científicos e cotidianos,



provenientes da escola, da família e da comunidade, conforme se evidencia, também, nas finalidades (Art. 2º) do PME, nas especificações da portaria Interministerial nº 17/2007, inciso VII: “[...] Promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar [...].” (BRASIL, 2007, p. 2).

Cavaliere (2011, p. 112) não negou a possibilidade de a comunidade e as famílias participarem de atividades educativas desenvolvidas na escola e fora dela, entretanto, aponta alguns equívocos relacionados à natureza dessas relações:

[...] A demanda pela participação das comunidades na vida das escolas públicas e o incentivo ao trabalho voluntário, prática que no país, com frequência, assumiu caráter equivocado de utilização indevida do trabalho dos pais dos alunos na conservação da escola, na confecção de merenda e outros serviços essenciais de responsabilidade do poder público.

Ainda segundo a autora,

[...] A participação comunitária na escola, ideia cara ao pensamento educacional democrático, foi mobilizada de maneira desvirtuada, como substituição dos investimentos do Estado, que, de acordo com o tipo de pensamento predominante nos anos 1990, deveriam ser reduzidos ao mínimo, dada a sua suposta incapacidade de responder às demandas da sociedade (Id., p. 113).

Com efeito, foi possível observar esses equívocos no desenvolvimento prático do PME nos Colégios Estaduais “A” e “B”. No Colégio A, tal interação se resumiu a assistir as apresentações culturais desenvolvidas pelos alunos que participavam do programa, não mais que isso. No Colégio B, a ajuda da comunidade foi associada ao fato de os pais de alunos ajudarem na construção de um “puxadinho” para o desenvolvimento das atividades do PME no contraturno. “[...] Nós improvisamos também com a ajuda da comunidade local pra atender esses meninos, nós fizemos uma sala, um como diz, um puxadinho ali pra atender esses meninos que vinha no contraturno” (DIRETOR B, 02/12/2016).

Há quem defenda uma proposta desta magnitude para o desenvolvimento da qualidade do ensino, há também quem não seja muito favorável, como é o caso de Cavaliere (2007, p. 1032):

A manutenção da escola tal como ela é, ou seja, precária e quase sempre desinteressante, e a complementação no contraturno com atividades planejadas e praticadas fora dela são uma espécie de abdicação, de desistência da escola. Um reconhecimento tácito de que a escola não tem solução.

O fato é que estas parcerias não se consolidaram, o que comprometeu o desenvolvimento do Programa, como se observa nos depoimentos da comunidade escolar, nos quais fica claro o local em que se desenvolveram as aulas/oficinas socioculturais:

E a gente se imaginava que esse projeto, com certeza vinha uma verba do, que a gente não precisaria, né, ver com [...] outras entidades particulares, privadas (COORDENADOR DO PME A, 21/11/2016).

[...] era somente nos espaços do colégio, porque [...], o pai já se pensando no cuidado do filho, né, que ele poderia [...], tê esse cuidado né? [...] todas as atividades eram feita no colégio (COORDENADOR DO PME A, 21/11/2016).

[...] a maioria dentro do espaço da escola, mais tinha atividades extra classe como por exemplo trabalho de campo que os meninos fizeram quando eles tavam trabalhando as questões ambientais, eles desenvolveram um projeto de horta e foram alocamos um ônibus que eles foram ali no espaço onde foi construído o passeio das águas, pra eles observarem o impacto ambiental que causou a construção do shopping, então eles fizeram isso, foi no último ano do programa mais educação nos fizemos esse trabalho de campo com eles. [...] pra falar a verdade, [...] eu não tinha tempo pra sair da escola, para buscar essas parcerias. Porque a secretaria da educação não dá tempo e as coisas da escola não da tempo (DIRETOR B, 02/12/2016).

No desenvolvimento das atividades socioculturais, os monitores socioculturais não precisavam ter formação pedagógica para desenvolver as atividades propostas pelo programa e, mesmo quando era cobrada a necessidade de alguém desempenhar atribuições que demandavam formação universitária, era definido o caráter “preferencial” para o cumprimento deste quesito. Bastava que a pessoa estivesse cursando o ensino médio ou a Educação de Jovens e Adultos para que tivesse condições de atuar pedagogicamente frente às atividades socioculturais do PME. Os documentos mencionam, ainda, o fato de que o monitor sociocultural seja, pelo menos, conhecedor da área em que irá desenvolver a atividade de ensino (instrutor de judô, mestre de capoeira, agricultor, etc.) (BRASIL, 2013, p. 18), entretanto, na realidade das escolas investigadas e nos estudos de revisão bibliográfica já realizados, não é bem isso o que aconteceu. Basta observar os relatos coletados nos Colégios Estaduais “A” e “B” sobre a atuação dos monitores socioculturais nas unidades escolares:

Então, muitas vezes eles deixam a desejar faltando. E aí era um transtorno pra escola ficar aí 2 (duas) turmas sem professor, aí é na hora que o coordenador entra nesse foco aí [...], monitorar aquela aulinha pra num ter que dispensar os alunos e eu como diretora mesmo, que eu fui na época, eu mesmo participei de todas as oficinas de artes que eu gosto muito de trabalhar com artes. Aí eu ensinei os alunos decoupage, pintura em tela, a gente fez um trabalho muito bom inclusive. [...] Aí eu mesmo entrava na sala e ia ajudar, por num ter que dispensar os alunos (DIRETOR A, 16/11/2016).

[...] Uma pessoa que tem um diploma de faculdade aí, seja ele qual for, num vai querê dispendia 4 (quatro) dias na semana, 5 (cinco), durante 4 (quatro) horas, pra ganhá R\$ 300,00 (trezentos reais), é, pra ganhar aí seus R\$ 240,00 (duzentos e quarenta reais) [...]. Então essa pessoa que vinha, realmente ele estava precisando [...]. Acabava que o pedagógico ficava à desejar (DIRETOR A, 16/11/2016).

Tinha uma rotatividade [de monitores]. Porque às vezes não tinha como, por exemplo, a pessoa começava a trabalhar lá e ficava 1 (um) mês, é, ganhava um, um valor pequeno, depois que ele observava: "nossa, só isso, trabalhei 1 (um) mês pra ganhar isso?", né. Então assim, não é, não foi gratificante pra ele [...]: "não vai dá

pra mim, porque eu não, eu arrumei outro serviço, aí né, e eu tenho que sair". Aí cê, às vezes cê trocava. (COORDENADOR DO PME A, 21/11/2016).

É um programa bom, mais assim, como a verba é muito pouca, principalmente pra pagar os monitores, aí geralmente eles colocavam monitores despreparados, porque um professor, que já tá na área que trabalha no Estado ele não vai querer pegar aquelas aulas do mais educação, então geralmente eles pegavam pessoas despreparadas porque outras não se interessavam, então assim a subsecretaria mandava, então as vezes não era nem professor [...] (COORDENADOR PEDAGÓGICO A, 07/12/2016).

[...] as pessoas que iam trabalhar selecionadas para o trabalho eles deveriam, assim, ter uma maior qualificação, e uma maior remuneração também, não, tinha a remuneração deles, é muito baixa, então não tinha muito incentivo, e nenhum preparo pra isso, [...] nossos monitores, eles não se empenhavam muito, porque o que eles recebiam era muito pouco, eu acho que precisa um maior incentivo pra isso (COORDENADOR DO PME B, 06/12/2016).

O regime de trabalho foi voluntário, conforme a Lei nº 9.608, de fevereiro de 1998, que dispõe sobre o serviço voluntário. Deste modo, como uma espécie de ajuda de custo, o valor recebido, em 2014, por uma oficina (mensal) era de R\$ 80,00 (oitenta reais) nas escolas urbanas e R\$ 120,00 (cento e vinte reais) para as escolas do campo. Era permitido ao monitor ministrar mais de uma oficina sociocultural.

Ponderando sobre a atuação de pessoas que não dispõem de formação pedagógica, Cavaliere (2007, p. 1031; 2009, p. 58) se refere a estas como “profissionais não-docentes” e enfatiza que a falta de planejamento, controle e avaliação pode levar a concepções assistencialistas de “atendimento” às crianças, desconectadas do Projeto Político Pedagógico. Supõe a necessidade de se legitimar a atuação dos que ensinam e dos que aprendem, demonstrando a necessidade de uma formação pedagógica.

Contudo, as atividades socioculturais foram desenvolvidas por pessoas que não eram profissionais da educação. Poder-se-ia pensar que pelo menos os professores das disciplinas curriculares formais planejassem as aulas em conjunto com os monitores e vice-versa, mas, institucionalmente, nas escolas investigadas, essa relação não existiu, até mesmo pelo fato de que os professores das disciplinas do currículo formal, nos horários em que ocorria o PME, ou estavam ministrando aulas das disciplinas do currículo formal ou estavam trabalhando em outras escolas ou outros empregos, visando uma complementação salarial. Nas entrevistas, obtivemos as seguintes respostas sobre como ocorriam os planejamentos para a realização do PME:

[...] tinha só mesmo entre os professores mesmo da rede. Com os monitores nunca teve essa interação. Tinha com o coordenador do mais educação, ele estava sempre presente nos trabalhos que a gente fazia na área nas horas de atividade, que a gente fazia, assim, uma, era uma vez por semana, reunia todos os professores, no contra turno no período que não tinha aula, e ele estava lá, então nesse momento, eles

estavam participando, agora os professores, monitores deles nunca estavam, interagiam com os outros professores não (COORDENADOR PEDAGÓGICO A, 07/12/2016).

[...] os professores formais do ensino regular passavam aquelas dificuldades maiores que os alunos estavam, mas era tudo pra mim, [...] as dificuldades maiores que eles estavam tendo. E aí eu fazia essa interlocução aí com eles [monitores socioculturais], e depois eles me repassavam como que estava acontecendo também, os professores lá do mais educação. Os monitores na verdade (COORDENADOR DO PME B, 06/12/2016).

Os envolvidos nessas atividades escolares devem ser profissionais da educação, tendo em vista que estes possuem formação para lidar com o trabalho pedagógico e didático na escola e, mesmo quando a atividade exigir pessoas da comunidade, o planejamento deve ser realizado em conjunto e previsto no PPP da escola (COELHO, MARQUES e BRANCO, 2014, p. 373; PAIVA, AZEVEDO e COELHO, 2014, p. 53). Também não basta que estes professores, profissionais da educação, trabalhem em várias escolas ou em outros empregos. Devem ser contratados em regime de dedicação exclusiva, em uma única instituição, só assim a escola de tempo integral poderá caminhar para um ensino de melhor qualidade (BRANDÃO, 2009, p. 105).

O fato é que, na prática das escolas analisadas, os monitores socioculturais, muitas vezes “perdidos” sobre o que planejar para trabalhar com os alunos, recebiam orientações do coordenador do Programa Mais Educação, que era um servidor efetivo designado para esse fim. Dessa forma, nas reuniões de planejamento da escola, o coordenador conversava com os professores de português e matemática e pedia orientações, que eram repassadas para os monitores, ou seja, os conteúdos que as disciplinas de português e matemática estavam trabalhando eram aqueles que seriam desenvolvidos nas oficinas socioculturais.

Freitas (2014, p. 1094) não precisou desenvolver um estudo sobre a modalidade de Educação Integral para chegar à constatação de que as pressões com o resultado de avaliações em larga escala acabam refletindo nas disciplinas de modo geral, como se verifica:

Hoje é fato visível nas escolas que a avaliação externa orienta e determina os objetivos e a extensão das disciplinas (em especial português e matemática, mas não menos as demais disciplinas pois que interfere nos tempos que a escola permite dedicar a estas). A repercussão nas outras categorias pedagógicas vai se estabelecendo por meio da pressão crescente das avaliações externas que influencia o quê o professor e a escola assumem como conteúdo e como método (FREITAS, 2014, p. 1094).

Contudo, o fato é que tal explicação cabe perfeitamente para o caso dos conteúdos e métodos desenvolvidos nas oficinas do Programa Mais Educação dos Colégios Estaduais “A” e “B”, uma vez que foi possível constatar uma preocupação das escolas com a melhoria de

duas disciplinas: Português e Matemática. Para clarificar ainda mais o quadro, o autor continua:

Pressionado a garantir a aprendizagem em uma escola de tempo parcial e sem suporte adequado, o professor avança no tempo que deveria ser ocupado para ensinar outras disciplinas que não caem no exame, para poder dar conta daquelas que caem no exame. Sobrevém o estreitamento de disciplinas do currículo o que implica em sonegação de conhecimento que não entram no exame, em nome da garantia de aprendizagem do básico em português e matemática, que caem no exame. Neste quadro, o básico se define mais em função do que exclui do que daquilo que ele de fato contém. O direito de aprender se converte, quando bem sucedido, em um direito de acessar o conhecimento básico das matrizes de referência de avaliação e, mesmo assim, em algumas disciplinas. A sonegação histórica do conhecimento às camadas populares, a despeito dos discursos, se impõe (FREITAS, 2014, p. 1100).

Quanto aos monitores socioculturais entrevistados, estes, por sua vez, foram unânimes em afirmar que só estavam trabalhando em regime voluntário devido ao fato de estarem desempregados naquele momento, com disponibilidade de pelo menos um período do dia. O valor pago como ajuda de custo pelo PME era o principal atrativo que motivava a atuação dos mesmos. Isso acabava por gerar uma rotatividade de pessoas à frente das oficinas socioculturais, uma vez que os monitores já empossados acabavam encontrando emprego e abandonando o programa, em muitos casos, sem aviso prévio.

Os monitores socioculturais, perguntados sobre o valor que recebiam para desempenharem sua função no Programa, responderam:

[...] na época eu estava desempregado [...]. Aí esses R\$ 320,00 (trezentos e vinte) que vinha, acho que era 320 (trezentos e vinte) mesmo ou era 350 (trezentos e cinquenta), uma coisa assim, assim, chegou em uma boa hora, né? Eu falei: "Se eu num pegar, é R\$ 320,00 (trezentos e vinte) a menos, então eu vô pegá que enquanto eu tô sem fazer nada eu vou fazendo alguma coisa, vou me distraíndo e fica bom pra todo mundo". [...] pelo trabalho que a gente tinha, realmente não era suficiente. Porque você ficar ali o tempo todo, tendo aquele trabalho todo, aquela responsabilidade toda pra realmente um salário que era, [...] não valia à pena, a gente fazia mesmo porque a gente queria fazer (M. S. PINTURA A, 16/11/2016).

[...] Ajuda de custo para despesa de transportes, alimentação, assim, era pequena, sim, era pequena, né, lógico, fato. Nós tivemos o reajuste, mais, assim dentro da carga horária que era disponibilizada, do meu tempo que era disponibilizado pras oficinas, né, das 3 horas diárias, das 15 horas semanais, né, eu acredito que não digo que seria o suficiente, que seria hipocrisia, a gente trabalha, a gente tem todo um acompanhamento. Pra alguns voluntários, alguns monitores, eram merecidos, eram mais que merecidos esse valor, mais pra outros monitores era insuficiente esse valor, né, mais partindo do ponto que nós pegamos, né, membros da comunidade, como eu, moro a 4, 5 ruas da escola, os outros monitores também eram monitores que moram próximo da escola, justamente para que a gente não tenha esse abandono do projeto, o incentivo era, o incentivo não era a ajuda de custo, o incentivo era é, é era gostar mesmo de atuar nisso, de pessoas que queriam ter essa vivência de sala de aula, ou essa vivência pedagógica, pedagogos que queriam ter essa vivência na sua, no seu tempo de formação, não é minha área de formação, mais eu vinha, eu era monitor por conta disso. Mais insuficiente sim, porem dentro dessa realidade, que eram

próximos, nós tínhamos essa oferta, essa flexibilidade, eu acho que era suficiente, hoje não mais. [...] eu tinha aqui no programa mais educação no turno matutino, né, e eu saía daqui, eu sempre dava minhas primeiras aulas aqui no programa, das 7 às 9, aí a outra monitora pegava o outro turno, num segundo momento, vamo dizer assim, a outra turma nós tínhamos duas turmas, e aí depois eu saía daqui, e eu ia pra outro emprego, eu trabalhava até as 4, depois saía do outro, das 4 e entrava as 5 e saía a meia noite (M. S. ESPORTE B, 06/12/2016).

A falta de um vínculo efetivo com as atribuições do Programa acabou por dificultar o compromisso efetivo daqueles que trabalhavam na condição de voluntários, pois necessitavam buscar uma forma de subsistência mais favorável à manutenção de suas necessidades básicas de sobrevivência, inviabilizando o tempo necessário para o planejamento das oficinas, como pode ser observado nas tarefas que eram desenvolvidas pelo M. S. Esporte B (06/12/2016), no relato de sua luta diária à frente do PME de outras escolas e do emprego até a meia noite de cada dia.

Os escritos de Marx (2011, p. 53) contribuem para o entendimento desse quadro, possibilitando compreender os condicionantes da falta de envolvimento efetivo dos monitores diante do planejamento e ensino das oficinas socioculturais:

[...] o primeiro pressuposto de toda a história, é que todos os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam que haja a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato esse é um ato histórico, uma exigência fundamental de toda a história, que tanto hoje como há milênios deve ser cumprido cotidianamente e a toda hora, para manter os homens com vida.

Assim sendo, o PME não garantiu condições mínimas para que, pelo menos os monitores pudessem se reproduzir enquanto trabalhadores, para que pudessem suprir suas necessidades básicas de sobrevivência, daí algumas das limitações que não contribuíram para o envolvimento efetivo dos mesmos, ocasionando a rotatividade mencionada.

As dificuldades não se esbarravam apenas na incapacidade pedagógica e na falta de capacitação dos monitores para desempenho do trabalho educativo, mas, também, no suporte pedagógico direcionado aos mesmos, na falta de planejamento, na falta de vinculação empregatícia e valorização da profissão docente, na improvisação diante da necessidade da contratação imediata, quando do abandono de algum monitor, e na indisponibilidade de pessoas qualificadas para atuar no regime voluntário, devido às condições trabalhistas nada atrativas do ponto de vista salarial, que não permitiam, minimamente, ao homem, “*fazer história cotidianamente*” pelo seu trabalho.

Contudo, analisando a totalidade dos fatores elencados até aqui, observa-se que, ao mesmo tempo em que o PME elege como solução para os problemas educacionais a realidade

cotidiana fora da escola (espaços e práticas comunitárias) e as organizações sociais ou pessoas da comunidade que detenham uma espécie de “notório saber”, fomenta também, uma certa desobrigação do Estado com relação às suas responsabilidades, que, neste caso, resumem-se a subsidiar o mínimo de recursos possíveis, atribuindo o protagonismo das ações educativas para a escola e as pessoas da comunidade.

Os documentos legais preveem que,

[n]a tessitura legal que sustenta a possibilidade de efetivação da Educação Integral nas escolas públicas brasileiras, dois princípios fundamentais com relação à educação precisam ser destacados: direito de todos e dever do Estado, sem desconsiderar a importância da família e a colaboração da sociedade nos processos formativos do cidadão (BRASIL, 2009b, p. 41).

O enunciado supracitado, na prática, conforme tem sido demonstrado nos estudos de Saviani (2011, p. 52), tem se apresentado num sentido inverso, de tal maneira que o que se constata é o princípio da “educação, dever de todos e direito do Estado”. Ainda segundo o autor:

Esse fenômeno da inversão de sentido da política educacional vai da cumplicidade entre o público e o privado, passa pelo favorecimento à privatização e chega à transferência do dever de educar para a sociedade civil, assegurando-se ao Estado o direito de controle. Trata-se de um processo que se estende desde o início do regime civil-militar até nossos dias (BRASIL, 2009b, p. 52).

Ao que parece, essa não é uma política que surge no governo Lula, mas o antecede, já no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), e se perpetua, na medida em que se foi possível constatá-la no governo Dilma (2011-2016). Tem a ver com o ideário da Terceira Via, em que o Estado recua de suas obrigações se dizendo ineficiente e atribui à sociedade a obrigação de cuidar de seus próprios interesses e, mesmo que os recursos financeiros se demonstrem insatisfatórios ou inexistentes, essa mesma sociedade é culpada pelo sucesso ou fracasso diante da ação desenvolvida. Ao Estado, cabe apenas coordenar, financiar, modestamente ou não, e cobrar resultados.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) esse apelo ao voluntariado teve sua manifestação mais conspícua num folheto publicitário distribuído pelo MEC para a Campanha “Acorda Brasil. Está na hora da escola” lançado em março de 1995. Nesse folheto apela-se aos cidadãos para patrocinar palestras, seminários e cursos de atualização nas escolas; para doar livros e assinaturas de jornais e revistas, materiais e recursos didáticos; prestar auxílio administrativo à escola; ministrar aulas de reforço para crianças com dificuldade de aprendizagem. Tudo se passa como se a educação tivesse deixado de ser assunto de responsabilidade pública a cargo do Estado, transformando-se em questão de filantropia. No governo Lula esse papel está sendo desempenhado pelo Movimento “Todos pela Educação”, de iniciativa do empresariado paulista, que, a atestar a vigência da cumplicidade público-privado, veio a dar nome ao decreto que instituiu, em abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que sintetiza a principal política educacional

em vigor atualmente no Brasil. Dir-se-ia que essa tendência do Poder Público em transferir a responsabilidade pela educação para o conjunto da sociedade guardando para si o poder de regulação e de avaliação das instituições e dos resultados do processo educativo operou uma inversão no princípio constitucional que considera a educação “direito de todos e dever do Estado”, conduzindo à sua substituição por este outro enunciado: Educação pública: dever de todos, direito do Estado (BRASIL, 2009b, p. 53).

Há de se ressaltar que “a participação de organizações da sociedade civil e de outras instâncias da administração pública é desejável e pode ser enriquecedora, desde que isso não signifique pulverização das ações e sim o fortalecimento da instituição escolar” (CAVALIERE, 2007, p. 1032). Essa desresponsabilização do Estado com a realização do PME e a atribuição de responsabilidade pela elevação da qualidade à filantropia da sociedade civil, segundo Coelho, Marques e Branco (2014, p. 273) e Miranda e Santos (2012, p. 1083), desqualifica a escola enquanto locus privilegiado de formação ao apontar a necessidade de indicar outros espaços e outras pessoas não profissionais da educação. Seria a renúncia daquilo que é público.

### **3.6 CATEGORIA 3: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA PARA A REORGANIZAÇÃO (INDUÇÃO) CURRICULAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL.**

O Programa Mais Educação induz as escolas que aderem a ele à organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Contudo, essa indução ocorre em nível local, microscópico, ou seja, na escola. As condicionalidades que influenciam na modificação da realidade escolar se dão a partir da integralização dos pressupostos teóricos do Programa indutor, que deverá constar no Projeto Político Pedagógico da escola, não alterando, de forma macroscópica, as Orientações Curriculares do Estado de Goiás para o nível de Ensino Fundamental. É essa a lógica que se observa no processo de operacionalização do programa, quando da observação dos documentos de Brasil (2009a, 2009b, 2009c, 2009d).

Ainda nos documentos da trilogia (BRASIL, 2009b, p. 25), constata-se as seguintes orientações sobre essa perspectiva, demonstrando que, não somente as escolas, mas também “as redes” deveriam se alterar nesse sentido:

[...] Importante ressaltar que esse Programa conta com a participação de ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e por outras instituições públicas e privadas, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente a



crianças, adolescentes e jovens e que estejam integradas ao projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes [...].

Pensando de uma forma mais ampla, as Orientações Curriculares do Estado de Goiás deveriam ser alteradas nesse sentido, para que a escola não enfrentasse desencontros entre o que pede a organização sistêmica de uma determinada orientação e a de outra, ambas previstas nos documentos em questão.

Uma proposta indutora como o PME, que ocorre numa escola que tem as Orientações Curriculares do Estado de Goiás para o Ensino Fundamental, imutáveis, como princípio orientador das ações dela, pode levar a dois caminhos. Na conciliação (integração) das duas diretrizes (Currículo de Referência do Estado de Goiás e Programa Mais Educação) por meio do Projeto Político Pedagógico da escola, sedimentando o currículo integral, a depender do planejamento coletivo dos envolvidos; ou no antagonismo e na precarização das ações de ensino, levando em consideração que a uma delas seria dada todas as condições, devido ao seu grau de importância, reconhecido inclusive pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte - SEDUCE, e, à outra, o que sobrar, devido ao seu papel complementar e secundário, na visão da escola e da própria SEDUCE. Isso porque a escola se vê diante da situação de continuar desenvolvendo as atividades escolares da mesma forma que antes, porém, com mais responsabilidades, mais cobranças, “novos atores” e diante de uma lógica filantrópica e da renúncia gradativa da responsabilidade estatal.

Conforme o documento Brasil (2009, p. 36):

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

Ainda segundo o mesmo documento,

[...] a ampliação da jornada não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, de sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, em contraposição a um tempo não instituído, sem compromissos educativos, ou seja, mais voltado à ocupação do que à educação (BRASIL, 2009b, p. 36).

Há um consenso entre alguns pesquisadores (CAVALIERE, 2009, p. 57; MENEZES, 2009, p. 72; COELHO e PORTILHO, 2009, p. 99) sobre a necessidade de incorporação de ações provenientes da concepção de Educação Integral no Projeto Político Pedagógico da

Escola, sobretudo de instâncias de planejamento para que as ações se deem de forma articuladas e integradas. Contudo, na base de instrumentalização do PME, o processo de construção do PPP e a operacionalização do planejado ocorreu de forma equivocada.

No Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual “A”, não constava nada sobre o Programa Mais Educação. No entanto, alguns detalhes chamaram a atenção do presente pesquisador. O primeiro ponto a considerar é que, mesmo não constando o PME no texto do documento, foi possível identificar um compromisso com a “formação plena” dos alunos, o que vai ao encontro do que Paro (2009, p. 13) escreveu quando enfatizou, de forma generalizada, que “uma educação que não seja integral, não é educação”. Assim, o documento do Colégio Estadual A (2014, p. 20) apresenta o seguinte texto:

Promovermos uma política educacional onde atendemos alunos de 6<sup>a</sup> ao 9<sup>a</sup> ano, EJA do Ensino Fundamental e EJA do Ensino Médio, assegurando-lhes o desenvolvimento pleno (físico, objetivo, social e cognitivo) possibilitando e respeitando a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura o pensamento e respeitando a arte e o saber.

Essa perspectiva acaba por demonstrar que a escola deve considerar o aluno como ser integral e ofertar uma educação o mais ampla possível. Entretanto, a crítica se dá em torno da insuficiência do tempo, espaço e saberes da escola tradicional de turnos para abordar uma concepção de educação que conceba, de fato, a plenitude do ser humano. Basta observar outro trecho do mesmo documento para perceber que não só o tempo que é insuficiente, mas as condições para a ampliação do mesmo, o que contraria a lógica da implantação da escola de tempo integral, impossibilitando o desenvolvimento de qualquer proposta de modo efetivo:

Existem alguns aspectos que são insuficientes para que os funcionários e alunos possam exercer suas respectivas funções, por exemplo: insuficiência de locais adequados para recreação. Nossa quadra precisa de cobertura e troca do piso, pois os alunos estão machucando muito, no piso grosso, e arborização na frente da quadra. As calçadas ao redor da escola estão precisando de reparos pois possuem buracos. O sistema de alarme precisa ser estendido a todas dependências da escola. No âmbito da secretaria precisamos de uma impressora, cadeiras novas, pois as existentes estão danificadas. A biblioteca precisa de mobiliários novos e computador para manter atualizado o acervo da biblioteca e o cadastro dos alunos e leitores da comunidade e adequações para melhor atender a comunidade escolar. Na área de transporte podemos dizer que nossos alunos são transportados por veículos adquiridos junto ao FNDE, no momento o transporte está muito bom, pois os alunos da zona rurais têm acesso mais rápido à escola. Quanto ao aspecto pedagógico, nós percebemos a carência de alguns equipamentos e materiais pedagógicos que viriam a contribuir para a melhoria do ensino de qualidade e objetivando priorizar sob tudo o aspecto humano nesse processo de formação intelectual de formação da nossa clientela (COLÉGIO ESTADUAL A, 2014, p. 15).

Um segundo ponto que também gerou curiosidade foi o fato de que, nos cadernos da trilogia do PME (BRASIL, 2009b, p. 33), ressalta-se a incapacidade da escola em abordar ou

integrar, nas atividades desenvolvidas, temas transversais, mais especificamente aqueles que tratam da diversidade cultural e da vida cotidiana dos alunos, conclamando-se a comunidade local para suprir essa deficiência. A escola não deixou de lado os conhecimentos culturais e científicos, como observado no texto do PPP, em que consta que: “[...] cabe a escola como instituição social e cultural, transmitir a seus alunos conhecimento acumulado pela humanidade” (COLÉGIO ESTADUAL A, 2014, p. 19). O PPP do Colégio Estadual “A” se contrapõe à visão do PME, na medida em que ressalta o desenvolvimento de projetos que consideram a diversidade cultural e os aspectos da vida cotidiana dos alunos:

Nós estamos desenvolvendo projetos dos Temas Transversais como: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, valores afro-brasileiros, projetos de leitura, poesia, águas do meu município, paz, vida e solidariedade na escola, dengue, alimentação, folclore, consciência negra, ponto de vista e suas motivações ao interpretar suas ações (COLÉGIO ESTADUAL A, 2014, p. 23).

O PPP salientou, também, a possibilidade de parcerias com outros órgãos que atuam na área da educação, saúde e, até mesmo, igrejas (COLÉGIO ESTADUAL A, 2014, p. 20), indicando que o PME não era necessário para induzir a escola a buscar esse fim. Isso tem demonstrado que, não necessariamente a melhoria da escola estaria na busca por uma solução fora dela, mas, sobretudo, na oferta de condições adequadas para que ela, de fato, conseguisse realizar as tarefas necessárias para a melhoria da qualidade de ensino que são planejadas por ela própria.

Notou-se, ainda, que o referencial teórico no qual a escola se pautou para desenvolver as atividades do currículo formal foi referenciado nos estudos de Philippe Perrenoud, Lev Vigotski e Paulo Freire. Seria meio incoerente propor esses autores na lógica do PME, uma vez que as orientações epistemológicas divergem em muitos sentidos em relação à compreensão do processo de ensino aprendizagem, conforme demonstrado no Capítulo 2 e na Categoria 1 desta análise, em que são apresentadas as contribuições de Vigotski para o desenvolvimento humano por meio do processo de ensino aprendizagem.

Tendo por base um olhar mais acurado sobre o Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual B (2014), a realidade foi bem diferente, uma vez que o Programa Mais Educação se encontrava inserido em tal documento. Porém, não se pode dizer que a riqueza conceitual foi essencial para a compreensão do desenvolvimento do mesmo na composição de um Currículo Integral. Inicialmente, pôde-se constatar, no PPP desta escola, o foco no objetivo de “[...] desenvolver um trabalho voltado para a formação integral do educando, promovendo seu pensamento crítico, reflexivo, sua capacidade criativa, respeito às diversidades, independência e conquista da cidadania” (COLÉGIO ESTADUAL B, 2014, p. 17). Tais apontamentos vão

ao encontro do que consta no PME, mas não fazem alusão ao Programa no desenvolvimento do texto apresentado.

O PPP desta escola não nega o comprometimento com um ensino referenciado pela cultura e pela ciência e também não nega a vinculação com os processos produtivos do mundo do trabalho:

[...] A escola se constitui no único espaço de relação intencional e sistematizada do conhecimento, cabendo a ela desempenhar com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido, ao mundo do trabalho e das relações sociais. O que, certamente, contribuirão para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva (COLÉGIO ESTADUAL B, 2014, p. 5).

Ainda que a educação escolar não seja criada com o fim de responder aos testes em larga escala, tal preocupação se torna recorrente durante a leitura do PPP do Colégio Estadual B (2014). Basta observar que, conforme o documento, todas as ações da instituição são realizadas com esse fim, o de obter desempenho satisfatório nos exames, sejam eles estaduais ou nacionais.

[O Colégio Estadual B] – Ensino Fundamental, Médio e suas ações são norteadas visando à aplicabilidade da sua filosofia em consonância com o Pacto pela Educação conforme as Diretrizes da SEDUC. Dessa maneira, buscamos fortalecer na Unidade de Ensino condições favoráveis a garantir o melhor desempenho do alunado no que se refere às avaliações (Diagnóstica, SAEGO, SAEB e ENEM) e, conseqüentemente, elevando os resultados nos IDEB e IDEGO (COLÉGIO ESTADUAL B, 2014, p. 5).

Poder-se-ia pensar que, na parte que consta os escritos sobre o PME, o conteúdo do PPP fosse integrado ou, ainda, explicado conceitualmente, garantindo a compreensão da forma como ocorreria o processo de oferta da educação integral pelo programa, porém, tal fator não foi identificado. Ao contrário, percebeu-se um certo alinhamento com a possibilidade de expandir o tempo, mas com o intuito de ampliar as possibilidades de preparação para os testes em larga escala, corroborando com a citação supracitada, que confirma o desenvolvimento de ações para esse fim.

Os projetos a serem desenvolvidos no: Mais Educação tem como objetivo primordial a melhoria do desempenho dos estudantes, nas disciplinas básicas, num processo de ensino dinâmico promovido pelo fortalecimento da relação escola – aluno - família (COLÉGIO ESTADUAL B, 2014, p. 44).

Também poder-se-ia supor que os objetivos de tal enunciado, mesmo que apareça à parte da discussão geral do PPP, enfatizasse, pelo menos, os objetivos aos quais o Programa Mais Educação se destinou, fator este que não se consolidou, demonstrando o que se

comprovou até o devido momento, que as ações do PME nas escolas simplesmente ampliaram as tarefas já realizadas no currículo formal de modo precário. Não foi uma problemática somente do ponto de vista de infraestrutura ou de didática, relativa à inexperiência pedagógica dos monitores socioculturais, mas sim à forma como todo o sistema está organizado, voltado a dar respostas satisfatórias aos exames nacionais, sendo a qualidade da escola julgada como satisfatória ou não de acordo com o resultado em tais testes.

Contudo, se muitos autores consolidados na discussão da modalidade de Educação Integral preveem a necessidade de atividades e parcerias realizadas fora da escola se articularem no PPP e reforçarem os objetivos especificamente escolares, tal medida se resumiu ao desenvolvimento e aperfeiçoamento de crianças que se encontram em déficit educacional nas disciplinas de português e matemática. Tal fato foi comprovado em todos os processos de análise desta pesquisa, seja nas entrevistas, nos documentos do PME, nas Orientações Curriculares do Estado de Goiás para o Ensino Fundamental ou, ainda, no PPP dos Colégios Estaduais A e B. Do que adianta incorporar as orientações e ações do PME no PPP da escola se, no processo de operacionalização da prática pedagógica dos monitores socioculturais e professores do currículo formal, tais pressupostos não foram levados em consideração? E se foram, qual o sentido de uma educação plena que avalia a qualidade por meio de duas disciplinas específicas?

Em suma, as atividades socioculturais e as disciplinas do currículo formal não se complementaram, nem na prática, nem no único documento em que seria possível identificar essa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico de cada escola. Mesmo quando aparece algo relacionado ao Programa no PPP, como no caso do Colégio Estadual B (2014), diante da pobreza conceitual, consta-se a mera formalização documental, responsável por reiterar a ênfase em mais do mesmo, sem o compromisso com os pressupostos do Programa Mais Educação que visam a melhoria da qualidade do Ensino em outras perspectivas formativas.

Junta-se à discussão da integração curricular na perspectiva da composição de um único Currículo Integral, o direito à participação universal dos alunos no Programa indutor. O Programa pretendeu induzir a escola a assumir o desenvolvimento de um Currículo Integral, no entanto, não existiam vagas para a participação de todos os alunos da mesma escola. Em algumas delas, somente um dos turnos tinha um percentual de alunos participando do PME. O outro turno só tinha acesso às aulas do currículo formal, ou seja, a realidade da escola não se alterou completamente com a presença do PME, de modo a atender universalmente os alunos em relação ao direito a uma formação integral. Daí a compreensão de que, nesta lógica, não bastaria um Projeto Político Pedagógico para a composição de um Currículo Integral, pois a

escola, ainda assim, não abandonaria os compromissos efetivos, considerados mais importantes, com a escola de turnos e os alunos de modo geral.

## CONCLUSÃO

Dentro do que se concebe como proposta de Educação integral ou Educação de Tempo Integral, ao longo da história até os tempos atuais, há pelo menos cinco concepções que se destacaram de forma articulada:

- a) Aquela de **caráter assistencialista** cuja crítica recai na secundarização do acesso aos conteúdos escolares, mesmo quando as necessidades básicas de sobrevivência são supridas, predominando um ensino pautado pelo acolhimento social, em detrimento do saber; sob a justificativa de que, antes de ensinar, é necessário prover as condições básicas de sobrevivência;
- b) A **preventiva**, proposta notadamente reparadora do próprio caos social instalado pelo modo de produção capitalista. Esta tem a responsabilidade de ocupar o tempo livre do aluno para que ele não fique solto na rua, colocando em risco a ordem social.
- c) A **intersetorial**, que busca induzir a escola a ampliar o tempo de atuação escolar com os alunos sem que o Estado tenha que investir em ampliação de infraestrutura, quadro de profissionais da educação, etc. É a imagem da desresponsabilização estatal e fomenta o protagonismo de ONG's, Setor Privado, Comunidade local, etc. como forma de suprir as deficiências da escola atual, sob a justificativa de que todos são responsáveis e de que a cidade é educadora, necessitando que a escola se aproprie dela e de seus recursos;
- d) A do **atendimento prioritário à diversidade cultural**, cujo enfoque prima por uma educação escolar intercultural em defesa dos interesses de diversas identidades culturais, criticando o viés eurocêntrico e repressivo focado pela escola tradicional de turnos, bem como os aspectos generalizantes da cultura/classe dominante.
- e) Aquela voltada ao **desenvolvimento humano dos alunos**, que prioriza os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade como forma de diminuir as desigualdades escolares e, possivelmente, as desigualdades sociais, considerando as relações entre escola/ciência, escola/cotidiano, escola/profissionais da educação, escola/comunidade e escola/diversidade. Essa abordagem supera a ênfase acentuada numa abordagem sociológica do ensino, pois busca relacionar a esta o caráter pedagógico do mesmo, com o intuito de consolidar um processo de ensino aprendizagem que permita ao aluno ter uma visão crítica de mundo, sendo autônomo para tomar decisões conscientes.

Ainda hoje, o conceito de Educação Integral se apresenta de modo polissêmico. As propostas que foram evidenciadas neste estudo, tanto do passado quanto do presente, todas elas demonstram características distintas, inclusive no que diz respeito aos objetivos e à organização da escola. Por vezes, é possível identificar características antagônicas, bastando, neste aspecto, observar os que pregaram, no século XX, as propostas que se desenvolveram sob ótica da visão Anarquista, Integralista e Liberal.

Todas as propostas de Educação Integral em Tempo Integral, por mais distintas que sejam, guardam algumas peculiaridades que convergem e que servem como justificativa para a defesa dela. A ênfase na ampliação do tempo e saberes escolares como forma de complementar o déficit educacional em que se encontra a população pobre é um fator que pode ser melhor identificado no surgimento de escolas públicas desta natureza. Mas isso não quer dizer que sejam compreendidas da mesma forma, uma vez que afirmar o aumento do tempo escolar não necessariamente implicaria na qualidade das condições e do ensino dos conteúdos. Dessa forma, essas experiências podem ocorrer de modo mais progressista, liberal, emancipador, democrático ou, também, de modo mais rígido, autoritário, alienante e utilitarista.

Assim como as propostas de Educação Integral diferem, percebe-se que o conceito de qualidade, tão propagado, a partir da década de 1980, em documentos oficiais, também não guarda sentido unívoco. Tal conceito é polissêmico e está muito ligado aos ideais do grupo que o evoca. Todas as ações para a melhoria da qualidade não são movimentos neutros, mas carregados de intencionalidade, o que pode significar, também, práticas mais progressistas e emancipadoras ou, de outro modo, retrógradas e alienantes.

O fato é que, diante das reformas educacionais observadas, principalmente, na década de 1990, as propostas de Educação Integral em Tempo integral têm sido resgatadas, retraduzidas e implantadas, podendo ser evidenciadas em todos os sistemas de ensino, sejam eles Municipal, Estadual ou Federal. Elas surgem, coincidentemente, com as discussões sobre o fracasso da educação pública frente à precarização da escola tradicional de turnos, da insuficiência dos métodos tradicionais de ensino, dos altos índices de reprovação e evasão e sob a alegação da necessidade de se melhorar a qualidade do ensino para a população pobre, como forma de diminuir a desigualdade educativa e, conseqüentemente, a desigualdade social.

Os anos 1990 demarcam a chegada efetiva do neoliberalismo no Brasil, coincidindo com os primeiros ensaios da reforma educativa brasileira surgidos já no Governo Itamar Franco, quando foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos



(1993-2003), que é praticamente uma reprodução da Declaração de Jomtien (LIBÂNEO, 2012b, p. 21).

É em meio a esse contexto que surgiu, em 2007, o Programa Mais Educação, como possibilidade de desenvolver a qualidade do ensino por meio da ampliação do tempo e saberes escolares. Este, por sua vez, demonstrou ser uma proposta expressiva, já que conseguiu induzir as escolas a trabalharem nesta perspectiva em escala nacional e em números bem consideráveis.

Ao que parece, o Programa Mais Educação assume um caráter preliminar em relação ao que está previsto no Plano Nacional de Educação (2014-2024), que determina que 50% das escolas públicas da educação básica do país, até o ano de 2024, deverão se tornar escolas de tempo integral. Nesse sentido, o PME tem se apresentado como uma forma de acostumar os profissionais da educação à ideia de migrar para essa nova e futura realidade, sob o pretexto de melhorar a qualidade do ensino no país, algo que se apresenta como uma tarefa difícil e *quixá* impossível de se desenvolver efetivamente ao longo de dez anos, pois envolve inúmeros fatores ligados a investimentos, necessários para dar conta do aumento de recursos humanos, infraestrutura, etc. Não seria nenhum absurdo caso tal meta não venha a ser cumprida, já que, na história da educação brasileira, há uma sucessão de planos não consolidados totalmente, que tiveram, como principal empecilho, a falta de investimento. Findo o prazo de dez anos, elabora-se outro plano e lá estará, novamente, a Educação Integral em Tempo Integral como política de governo e não como política de Estado.

Nos documentos orientadores do PME, foi possível identificar muitas características existentes em propostas anteriores, uma vez que o Programa foi construído levando-se em consideração as principais experiências de Educação Integral em Tempo Integral já desenvolvidas no Brasil. Foi possível constatar que o PME se configurou como uma proposta híbrida, com peculiaridades de diversas outras propostas, e que se alinhou às políticas macroeconômicas do Governo Federal à sua época.

O PME guarda, em essência, os preceitos de uma concepção intercultural de educação, o que, de fato, denota uma lógica pós-moderna para a execução dele, focando em aspectos voltados à diversidade cultural e à defesa pelos conhecimentos cotidianos/comunitários como possibilidade certa para a melhoria da qualidade da educação. Tal concepção nega os contributos emancipadores do Iluminismo e da modernidade e compreende ambos de forma minimalista, à lógica do capitalismo, dos interesses da indústria e da repressão eurocêntrica que as escolas vêm administrando com a finalidade de apaziguamento social, para a manutenção do *“status quo vigente”*. Sai em defesa a um ensino que coadune com o respeito

às diferenças, ressaltando as identidades particulares, tais como raça, etnia, sexualidade, etc., as opressões e lutas distintas; sendo a escola um espaço de reafirmação dessas identidades, o que não quer dizer que abarque (ou terá condições de abarcar) toda a complexidade de grupos identitários que envolve a diversidade cultural.

Para o pós-modernismo ingênuo a diferença é que é o fundante. O reconhecimento da diferença do outro é feito na perspectiva de firmar a minha diferença para com aquele. Daí que o outro *não seja de fato* aceito como diferente, mas simplesmente *reconhecido* como diferente, na medida em que funda a minha diferença. Isso conduz ao narcisismo, ao individualismo e à fragmentação (FREITAS, 2004, p. 141).

Ao focar a “diferença” no âmbito escolar, acaba por colocar em evidência um outro tipo de diferença, a social e, conseqüentemente, fragmenta ainda mais a distinção entre os tipos de educação oferecida aos filhos de famílias ricas e aos de famílias pobres. Um ensino pautado nos interesses dos mais distintos grupos que compõem a diversidade cultural, em detrimento dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, expõe a consolidação de uma educação de duas velocidades na realidade das escolas brasileiras, conforme nos apresenta Libâneo (2012) e Nóvoa (2009): uma assentada nos conhecimentos culturais científicos, com todas as condições, restrita aos alunos de famílias de classe social mais elevada e aquela ligada aos conhecimentos cotidianos, de cunho assistencialista, o que os autores vêm a denominar como um “acolhimento social”, direcionado aos alunos provenientes de regiões socialmente vulneráveis.

Tal enfoque, pautado num conhecimento pela diversidade cultural, acaba por aprofundar as desigualdades educativas e, conseqüentemente, as desigualdades sociais, criando uma educação diferente para os diferentes, na qual aqueles que frequentam escolas privadas estariam em melhores condições de exercer a cidadania diante das oportunidades que se apresentarão fora da escola.

A nosso ver, existe uma terceira velocidade, mais evidenciada que as duas supracitadas pelos autores que colocam os alunos de escolas públicas e privadas em mesmo grau de condições – quando não estão. Direciona todos os esforços da escola para o alcance de metas, em que os resultados positivos se tornam mais importantes que a própria realidade que os mesmos representam. Trata-se do ensino direcionado pelas avaliações em larga escala (não o contrário) que tem ditado a forma como as escolas têm trabalhado pedagogicamente com os alunos, implicando na elaboração de programas sociais suplementares para este fim e, até mesmo, condicionando a prática pedagógica do professor em sala de aula. Tanto escolas

públicas quanto privadas têm trabalhado nessa perspectiva e, com o PME, isso não tem sido diferente.

O PME não nega os conhecimentos científicos na sua totalidade, mas os enaltece no mesmo grau de importância que os conhecimentos cotidianos, os equipara, inclusive colocando grande peso da culpa do fracasso da educação na exclusividade do ensino dos conteúdos científicos ministrados pela escola. É fato que os professores encontram dificuldade de conectar o conteúdo de suas aulas com a experiência cotidiana dos alunos, entretanto, o PME, no modo como foi colocado para ser desenvolvido na escola, polarizou ainda mais os dois tipos de conhecimentos, devido à inexistência de instâncias de planejamento coletivas entre professores do currículo formal e monitores socioculturais do PME, como evidenciado na prática. O que deveria servir para integrar conhecimentos (indução do currículo integral), colocou um abismo entre os mesmos, ao evocar a comunidade local para dar conta da suposta deficiência da escola e do professor em propor um conteúdo pleno e significativo, conforme nos apresentou Hedegaard e Chaiklin (2005), por meio do método Radical-Local.

Vale ressaltar, conforme apresentou Young (2011), que o conhecimento cotidiano é uma tarefa da profissão de professor, um recurso para o trabalho pedagógico, o que, por sua vez, é diferente de incluí-lo intencionalmente no currículo escolar (criar um currículo com esta finalidade apenas), sob pena de obscurecer a distinção currículo/pedagogia.

Tal integração no currículo tem gerado confusão quanto ao entendimento da finalidade e objetivo da escola pública (basta ver o papel indutor do PME), levando os profissionais da mesma a perceberem os conhecimentos científicos como tradicionais, opressores e ineficazes e atribuírem o caráter democrático e progressista àqueles conhecimentos de ordem cotidiana, da socialização/integração, como pode ser constatado em documentos do PME e na operacionalização do mesmo nas escolas investigadas. Não se pode esquecer que a escola ainda é o lugar onde os alunos podem se apropriar de formas mais elevadas de pensamento, conforme elaborado pelo próprio Vygotsky, na Teoria Histórico-Cultural, sejam eles culturais ou científicos, de modo consciente e com práticas educativas carregadas de intencionalidade pedagógica.

Os conhecimentos cotidianos devem servir ao propósito dos conteúdos da disciplina que o professor ensina; já os conhecimentos científicos, em se tratando de educação escolar, são justificáveis do ponto de vista do desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas dos alunos para o senso crítico e a autonomia. Não se trata de recuar os conhecimentos científicos até que eles se equiparem aos cotidianos, muito menos de criar

instâncias que possibilitem fazer um “agregado” de conhecimentos, mas de criar condições para que os próprios professores, profissionais da educação, percebam, na atuação deles, a possibilidade de trabalhar com esses conteúdos de forma significativa, integral. Conhecimentos científicos e cotidianos fazem parte de um mesmo plano psicológico, mas, na visão do PME, é necessário um currículo indutor, uma vez que a escola não tem conseguido compreender essa lógica, a sociedade civil deve ser conclamada para cuidar dessa deficiência identificada na escola pública.

O PME, ao supor que os conhecimentos científicos devem ser reconhecidos na mesma proporção que os conhecimentos cotidianos ou populares, leva à seguinte constatação: de que, por uma via ou por outra, seria possível ao aluno se desenvolver com qualidade, ter à disposição as mesmas condições de elevar a sua capacidade cognitiva e de operar na realidade de modo consciente, fatores estes que, conforme os estudos de Vigotski (2009; 2010), não se apresentam desta forma.

Tal polarização e fragmentação do conhecimento se encontram motivadas na própria estrutura organizacional do PME, uma vez que o mesmo não altera as orientações curriculares do Estado de Goiás para o Ensino Fundamental. Exige, apenas, a adequação da escola e do currículo dela por meio do papel indutor que desempenha, sem, contudo, alterar a forma como as aulas estão dispostas ou as exigências do currículo formal, sendo que estas acontecem em um período do dia e o PME no contraturno, adequando-se como puder (há aulas do currículo formal ocupando a escola neste período), não alcançando a universalidade dos alunos devido à restrição de vagas, tendo em vista as condições limitadas que as escolas apresentam para amparar tal demanda. Portanto, não seria estranho se as escolas entendessem que o programa, não sendo possível para todos, pelo menos atenderia aquela parcela de alunos com dificuldade de aprendizagem em algumas disciplinas, critério esse que se apresenta logo à primeira vista e que foi utilizado pelas duas escolas investigadas, sem que isto estivesse previsto explicitamente nas orientações oficiais. Os demais alunos, não contemplados no programa, não teriam direito de acessar a “Educação Integral”?

Ademais, acrescenta-se o fato de que os professores do currículo formal não têm, na carga horária, tempo destinado ao planejamento conjunto com os monitores do PME e, mesmo que estes tenham encontros pedagógicos em período semanal ou quinzenal, não focam para além do planejamento das disciplinas que ministram. Em outros momentos, esses mesmos professores estão atuando em várias outras escolas, buscando complementar a carga horária, o que dificulta a frequência no dia e horário do desenvolvimento do programa e os impede de contribuir de alguma forma. Do mesmo modo, no período em que não está

acontecendo o PME, os monitores estão em outros trabalhos, buscando condições econômicas para a reprodução cotidiana deles, já que o PME se apresenta como um “bico”, não remunerado formalmente (salário), diga-se de passagem.

O que se viu foi o aprofundamento da precarização do trabalho docente e do próprio ato de ensinar, uma vez que os improvisos eram constantes, devido à falta de espaços para se realizar as oficinas e à grande rotatividade de monitores à frente das oficinas socioculturais. Assim que os monitores encontravam emprego, abandonavam a condição de voluntários do Programa, muitas vezes, sem aviso prévio, tendo o coordenador do PME ou até mesmo o diretor da instituição que ministrava as oficinas em caráter de urgência, garantindo, assim, que os alunos não fossem liberados das aulas já previstas para serem desenvolvidas nas oficinas.

Não menos relevante, os monitores socioculturais não receberam formação para lidar pedagogicamente com os alunos e os mesmos, em sua maioria, nunca tinham exercido o ato de ensinar antes de atuarem no PME. Isso demonstra o total descrédito do Estado com a educação brasileira e a suposição de ingenuidade da população, quando se observa o seguinte fato: pessoas da comunidade local, sem formação específica, não estão atuando em centros cirúrgicos operando corações, pulmões, etc. ou, ainda, procedendo a criação de projetos de construções (engenharia profissional), sejam elas de qualquer natureza. Caso se leve em consideração a complexidade e especificidade do ato de ensinar, a profissão docente precisa ser levada mais a sério e encarada como atividade profissional. Ainda que o conhecimento local seja importantíssimo e que a escola sozinha não seja detentora de todo o conhecimento universal e particular, relegar a salvação da educação a um Programa cujos monitores, sem preparação pedagógica, serão primordiais, de forma isolada do planejamento geral da escola, é mero equívoco.

Se é fato que os professores do currículo formal cuidam apenas dos conhecimentos científicos, como criticado pelos documentos do PME, é possível afirmar que os monitores socioculturais vislumbram apenas os conhecimentos cotidianos ou nem isso, pois, nas escolas investigadas, os mesmos, na sua maioria, não tinham experiência com práticas de ensino. Quando muito, os monitores reproduziam as mesmas aulas tradicionais tão criticadas pelos documentos do PME, uma vez que o ensino dos conteúdos de português e matemática foi o que permaneceu em maior evidência. Mesmo quando tinham outras atividades, como capoeira, futsal, karatê, etc., estas, na visão da gestão e professores, eram apenas um atrativo para que o aluno viesse à escola no contraturno. Nos dias que não aconteciam essas atividades, em que era desenvolvida apenas a oficina obrigatória de “Acompanhamento Pedagógico”, grande quantidade dos alunos faltavam.

Fica claro, nas orientações oficiais, a intenção em estimular as “trocas culturais” entre escola e comunidade. Trazer para escola o conhecimento cotidiano da comunidade, percebendo a diversidade cultural dos alunos. Entretanto; na consolidação prática do PME, o que esteve enfatizado foi ensino de português e matemática, inclusive, sendo a seleção dos alunos orientada por meio do rendimento deficitário dos mesmos nestas duas disciplinas.

Em suma, o PME teve como objetivos: a) Diminuir as desigualdades educacionais por meio da ampliação do tempo, espaço e saberes escolares; b) Atender alunos que estão em situação de risco e vulnerabilidade social; b) Combater os índices de reprovação, evasão, abandono, repetência e Distorção Idade/Série; c) Melhorar a posição das escolas no IDEB mediante a ênfase nos conteúdos de português e matemática; e d) reconhecer os conteúdos cotidianos, a diversidade cultural e as comunidades como importantes para o processo de aprendizagem.

O fato de mostrar tantos objetivos não significa dizer que todos tenham o mesmo grau de importância. Pelo contrário, constatou-se que responder positivamente às avaliações em larga escala foi o principal objetivo do Programa, o que, por sua vez, acaba por confirmar a terceira velocidade do ensino já supracitada. Do ponto de vista dos documentos, basta perceber a seguinte lógica para confirmar tal fato: o PME está diretamente ligado aos princípios orientadores do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, documento este produzido pelo Movimento Todos Pela Educação, uma espécie de “liga dos empresários” que, há algum tempo, vem tendo representação em diversas instâncias de elaboração de diretrizes da educação brasileira. Isso demonstra o alinhamento do PME com os preceitos dos organismos multilaterais calcados no ideário do neoliberalismo e da terceira via, uma vez que a principal base de formulação do programa se encontra amparada e avaliada por este grupo empresarial.

O principal indicador para adesão ao Programa pelas escolas é o IDEB, instrumento de avaliação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O PME se configura como uma das mais de 40 ações do PDE, cujo carro chefe é o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que avalia a efetividade das ações do PDE conforme determinadas diretrizes. Basta ler os documentos do PME e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação para perceber o estreitamento entre as ações do Programa e as diretrizes do Plano.

Os reformadores empresariais entendem que a escola é boa quando os alunos têm notas altas em Português e Matemática – no máximo incluindo Ciências. Essa concepção de educação centra a ação da escola no desenvolvimento de um aspecto do ser humano: a habilidade cognitiva. Na esteira dessa decisão, associam – como critica Diane Ravitch – notas altas nessas disciplinas com boa educação. Boa parte

dos países desenvolvidos está nessa corrida para verificar quem é melhor em língua materna, Matemática e Ciências, comandada pela OCDE, e impõe esse critério aos menos desenvolvidos. Tais habilidades cognitivas não são desprezíveis, mas são amplamente insuficientes (FREITAS, 2011, p. 78).

A Proposta do PME induz a escola a atuar na perspectiva do Tempo Integral por meio da modalidade de Educação Integral, porém, tal programa é avaliado de forma fragmentada por meio do IDEB. O macrocampo “Acompanhamento Pedagógico”, de caráter obrigatório, a ser desenvolvido em todas as escolas que aderiram o PME, compreendendo oficinas de “matemática; letramento; línguas estrangeiras; ciências; história e geografia; filosofia e sociologia” (BRASIL, 2009a, p. 9), se traduziu em reproduzir, minimamente, os conteúdos de português e matemática, numa espécie de reforço escolar.

Se a Educação Integral busca dar conta de uma formação baseada na plenitude do ser humano, tal aspecto se desenvolveu de modo parcial, fragmentado e minimalista, demonstrando a real força que vem condicionando, inclusive, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas formais Brasil afora. Basta perceber que os Projetos Políticos Pedagógicos das instituições investigadas demonstravam forte compromisso com os resultados destes testes, pautando as ações educativas para este fim. Estas determinações, entre outros fatores, impediram que o PME fosse capaz de garantir a realização de mais da metade de seus objetivos para a qualidade do ensino.

É certo que o PME faz alusão às avaliações em larga escala, mas, também, é notável que ele visa atuar em outras perspectivas. Caso se considere que a maioria dos envolvidos na operacionalização do Programa não tinha conhecimento das orientações oficiais, principalmente aquelas de caráter teórico que embasam o PME, pode-se deduzir que uma reprodução de mais do mesmo não seria surpresa. Assim, os objetivos do PME não foram atendidos em sua totalidade, uma vez que, na prática, alguns fatores não foram levados em consideração pelas orientações oficiais e, mesmo quando foram considerados, pautaram-se em objetivos que se apresentam como uma espécie de desresponsabilização estatal, muito próximo do que é pregado pelo ideário da terceira via.

Do ponto de vista das deficiências apresentadas por cada escola no desenvolvimento do Programa, pode-se supor que isso seria facilmente superado se a própria escola firmasse parcerias com a comunidade, ONG's, setor privado, etc., mas o fato é que nem todas as escolas tinham esses recursos à disposição ou, até mesmo, a gestão não dispunha de tempo para buscar essas parcerias. Desse modo, a política intersetorial se apresentou de forma ineficiente, não se vinculando nem mesmo aos serviços básicos ofertados pelo próprio governo na região da escola, ou porque estes não se encontravam disponíveis ou porque eles

não estavam organizados para atuarem obrigatoriamente vinculados à educação. De que adianta um acordo intersetorial, para desenvolvimento do PME, entre os órgãos do governo, se os órgãos públicos do município não estão em todos os bairros da cidade e, quando estão, não estão organizados para atuarem junto à educação?

Os governos não podem “posar” de grandes avaliadores, sem olhar para seus pés de barro, para suas políticas, como se não tivessem nada a ver com a realidade educacional do país de ontem e de hoje. A estratégia liberal é insuficiente porque responsabiliza apenas um dos pólos: a escola. E o faz com a intenção de desresponsabilizar o Estado de suas políticas, pela responsabilização da escola, o que prepara a *privatização*. Para a escola, todo o rigor; para o Estado, a relativização “do que é possível fazer” (FREITAS, 2007, p. 975).

A própria articulação entre escola e comunidade foi algo que se resumiu à prática dos monitores socioculturais do Programa. Os gestores, quando entrevistados, entendiam a parceria dos mesmos como sendo uma ajuda de mão de obra para construção de salas de aula, quadra poliesportiva ou, ainda, a participação deles como espectadores nas apresentações culturais desenvolvidas pela escola.

A ideia de que a educação pode se dar por meio de redes de relações ou “teias do conhecimento” chegou ao Brasil no final do século XX. [...] Sob a forma de programas e parcerias geridos por organizações não governamentais, difundiram-se soluções que defendiam o papel ativo da sociedade civil em substituição ou complementação às ações governamentais. Afirmava-se buscar uma nova participação de cidadãos e associações, por meio de convênios com empresas e outros tipos de agentes financiadores de dentro ou de fora do Estado. Também nesse período cresceram: a demanda pela participação das comunidades na vida das escolas públicas e o incentivo ao trabalho voluntário, prática que no país, com frequência, assumiu caráter equivocado de utilização indevida do trabalho dos pais dos alunos na conservação da escola, na confecção de merenda e outros serviços essenciais de responsabilidade do poder público. Propagou-se, ainda que sem grande sucesso prático, a ideia de que as mudanças sociais poderiam advir da boa vontade e dedicação dos indivíduos, sendo todos igualmente responsáveis pelas iniquidades sociais (CAVALIERE, 2011, p. 112).

O Programa Mais Educação, inicialmente, não foi bem aceito pela gestão das escolas, mas, tendo em vista a falta de condições financeiras que as mesmas apresentavam e as pressões advindas de instâncias superiores, como a SEDUCE, a implantação ocorreu mesmo sem terem condições de desenvolvê-lo.

Hoje é fato visível nas escolas que a avaliação externa orienta e determina os objetivos e a extensão das disciplinas (em especial português e matemática, mas não menos as demais disciplinas pois que interfere nos tempos que a escola permite dedicar a estas). A repercussão nas outras categorias pedagógicas vai se estabelecendo por meio da pressão crescente das avaliações externas que influencia o quê o professor e a escola assumem como conteúdo e como método (FREITAS, 2014, p. 1094).



O que se observou foi a transferência da responsabilidade sobre o desenvolvimento da qualidade do ensino exclusivamente para a escola, uma vez que esta era responsável por dar conta da operacionalização do Programa, o que aumentou as responsabilidades e o campo de atuação dessa instituição, só que mediante as mesmas condições de antes da adesão ao PME. Neste aspecto, poder-se-ia dizer que, em caso de fracasso com os alunos, a culpa não recairia sobre o Estado, que não foi capaz de prover as condições ideais, muito menos na Orientação Curricular do Estado de Goiás, que não se modificou para a construção de um novo formato de ensino fundamental baseado na proposta de Educação Integral, mas na própria escola, que não conseguiu firmar as parcerias, não foi eficiente em mobilizar pessoas da comunidade qualificadas que abraçassem a causa e desenvolvessem as oficinas socioculturais com qualidade, que não conseguiu promover, entre seus profissionais da educação, a conscientização do dever quanto ao planejamento conjunto com os monitores socioculturais e não conseguiu gastar o dinheiro recebido com eficiência e eficácia.

Com os argumentos apresentados, é importante ressaltar que não se trata de negar a diversidade cultural ou identidades culturais, o acolhimento social ou, ainda, as avaliações que contribuem para demonstrar o estado atual da qualidade do ensino nas escolas públicas no país, mas de evidenciar que a ordem dos fatores está colocada de maneira inversa. O fator sociológico e utilitarista/instrumental está sobrepondo o pedagógico e didático. A diversidade cultural, o acolhimento social e as avaliações de qualidade deveriam estar a serviço do processo de ensino aprendizagem, de modo a dar condições para que este se desenvolvesse de forma efetiva, que os alunos aprendessem os conteúdos culturais e científicos, tendo, portanto, suas individualidades preservadas e os conhecimentos cotidianos inseridos na lógica dos conteúdos a serem ensinados durante as aulas.

A escola de hoje está se distanciando do propósito da disseminação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade para dar conta de tarefas já consideradas impossíveis de serem resolvidas por completo enquanto persistir o modo de produção capitalista em que está inserida. Nessa medida, o que deveria existir para diminuir as desigualdades sociais, acaba, por sua vez, aprofundando-as por meio de um ensino diferente aos diferentes, para se viver num mundo comum com inúmeros traços universais. Não se pode negar que exista um tipo de conhecimento que perpassasse por todas as culturas e que este seja interessante do ponto de vista de dar condições para que os alunos possam atuar nas mais diversas situações da vida, operando conscientemente os objetos a sua volta, de forma autônoma, e exercendo a cidadania, aliás, uma escola que preze pela cidadania dos alunos não nega o conhecimento necessário para que seja possível exercê-la.

Não se pode conceber que os conteúdos escolares, considerados universais, carreguem apenas a lógica da alienação ou da generalização cultural, uma vez que, dependendo da metodologia de ensino empregada, possibilitam também a emancipação, o reconhecimento do outro enquanto “classe”, enquanto grupo, enquanto seres humanos, evitando, por sua vez, conflitos entre grupos culturais distintos.

Por fim, salientamos que o PME deveria alterar não só o PPP da escola, mas também o Currículo de Referência do Estado de Goiás para o ensino fundamental, de modo a garantir que todos tivessem compromisso direto com essas orientações, contratando profissionais da educação, não ignorando o conhecimento popular ou cotidiano, mas conectando-os às práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar ou fora dele, dando condições e autonomia de fato para que as escolas busquem a consolidação de real propósito de existência delas, primando pela qualidade do ensino para todos os alunos e tendo em vista a plenitude da pessoa em desenvolvimento e não apenas o cumprimento de metas para elevação em rankings nacionais e internacionais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. C; DALBEN, A; FREITAS, L. C. O IDEB: Limites e ilusões de uma política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, 2013.

ALMEIDA, N. R.; BORBA, S. Disciplina pesquisa em educação: Métodos e técnicas como ações teóricas. **Roteiro**, Joaçaba, v. 38, n. 2, p. 273-288, jul./dez. 2013.

ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 65, p. 3-10, maio de 1988.

BANCO MUNDIAL. W. B. **IBRD 2010 Voting Power Realignment**. World Bank Group Voice Reform: Enhancing Voice And Participation in Developing and Transition Countries in 2010 and Beyond, 2010. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/NEWS/Resources/IBRD2010VotingPowerRealignmentFINAL.pdf>> Acesso em 20 de Abril de 2015.

BORBA, S; PORTUGAL, A, D; SILVA, S, R, B. Pesquisa em educação: A construção teórica do objeto. **Ciências & Cognição**, 2008.

BORBA, S. **A pesquisa em educação**: do abstrato para o concreto de pensamento. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo: UFSC, 2011.

BRASIL, INEP. **Informações básicas sobre o projeto minha gente**. Brasília, DF: 1992a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa nacional de atenção integral à criança e ao adolescente (pronaica)**: subprogramas e ações. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL, TCU. Relatório de auditoria operacional: Secretaria de projetos educacionais especiais – SEPESPE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>>. Acesso em: 20 de abr. de 2015.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 11.494 de 20/06/2007**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm)>. Acesso em: 27 de out. 2016.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto 6.253 de 13/11/2007**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm)> Acesso em: 27 de out. 2016.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de Abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf)>. Acesso em: 07 de out. 2014.

BRASIL, MEC, **Programa Mais Educação: Manual Passo a Passo**. Brasília, 2009a.

BRASIL, MEC. **Série Mais Educação**: Educação Integral: texto de referência para o debate nacional. Brasília, 2009b.

BRASIL, MEC. **Série Mais Educação**: Gestão Intersetorial no Território. Brasília: MEC-Secad, 2009c.

BRASIL, MEC. **Série Mais Educação: Rede de Saberes Mais Educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. Brasília: MEC-Secad, 2009d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010**, que dispunha sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)>. Acesso em: 07 de out. 2014.

BRASIL, MEC. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada**. Série Mais Educação: Brasília, 2011.

BRASIL, MEC. **Série Mais Educação**: Manual Operacional de Educação Integral. Brasília: MEC-Secad, 2013.

BRASIL, C. dos D. **Lei nº 9.394/1996** – Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Edições Câmara, Brasília: DF, 2014a.

BRASIL, Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Câmara dos Deputados – Edições Câmara. Brasília, DF, 2014c.

BRASIL, INEP. **InepData – Consulta de Informações Educacionais**: Número de estabelecimentos da educação básica no ensino regular (ensino fundamental). Brasília: INEP, 2014d.

BRASIL, C. dos D. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 49. ed. Brasília: Edições Câmara, 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Painel de controle do MEC / SIMEC – Módulo público**. 2016a. Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br/>> Acesso em: 01 de nov. de 2016.

BRASIL, S. F. **Lei nº 8.069/1990 - Estatuto da criança e do adolescente**. 14. ed. Edições Câmara, Brasília: Senado Federal, 2016b.

CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, 2016.

CANDAU, V. M; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010.

CANDAU, V. M. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicação curriculares. **Cadernos de pesquisa**, nº 111, p. 135-139, 2000.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. **Custo aluno-qualidade inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global, 2007.

CARVALHO, M. do C. B. de. O lugar da educação integral na política social. In: Educação Integral – **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 2, São Paulo, 2006.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2010000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000200012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 dez. 2016.

CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, A. M. “Escola de tempo integral versus aluno em tempo integral”. In: Educação integral e tempo integral. **Em Aberto**. Brasília, INEP, v. 22, n. 80, p. 51-64, abr. 2009.

CAVALIERE, A. M. Políticas especiais no ensino fundamental. In: FONTOURA, H. A (Org.). **Políticas públicas, movimentos sociais**: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: Anped nacional, 2011.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. C. C. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 2003.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 16, n. 02, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

COELHO, L. M. C. da C. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: ABRAMOVICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997. p. 191-208.

COELHO, L. M; MAURÍCIO, L. V. Sobre tempos e conhecimentos praticados na escola de tempo integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Ahead of print, 2016.

COELHO, L. M; MENEZES, J. S. S. **Tempo integral no ensino fundamental**: ordenamento constitucional legal em discussão. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt13-3193-int.pdf>> Acesso em: 28 nov. 2016.

COELHO, L. M. C. C.; PORTILHO, D. B. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, L. M. (Org). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009.

COELHO, L. M. C.; MARQUES, L. P.; BRANCO, Verônica. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 355-378, 2014.

COELHO, L. M. C. História(s) da educação integral. Brasília, **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 83-97, abr. 2009.

COELHO, L. M. **Educação integral**: concepções e práticas na educação fundamental. Artigo apresentado no evento da ANPED em 2004. Disponível: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt13/t137.pdf>>. Acessado em: 30 nov. 2016.

COELHO, L. M. C. C. Educação integral e integralismo: fontes impressas e história(s). **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1-2, p. 83-94, 2005.

COLÉGIO ESTADUAL A, Estado de Goiás. **Projeto Político Pedagógico**. 2014.

COLÉGIO ESTADUAL B, Estado de Goiás. **Projeto Político Pedagógico**. 2014.

COLLOR, F. **Pronunciamento de Fernando Collor em 13/07/2015**. Senado Federal: Brasília-DF, 2015. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/pronunciamentos/-/p/texto/414668>> Acesso em: 25 de out. 2016.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, L. D; WARDE, M. J; HADDAD, S (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DAMASCENO, A. D.; FARIAS, I. M. S.; MARTINS, M. C. R; SILVA, L. R. C.; SOBRAL, K. M. **Pesquisa documental**: Alternativa investigativa na formação docente. 2009. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124\\_1712.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf)> Acesso em: 23 de ago. 2016.

DEMO, P. Qualidade da educação: tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 2, p. 11-26, 1990.

DI GIOVANNI, G.; SOUZA, A. N. de. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educ. Soc.**, Campinas, 1999.

DUARTE, R. Entrevista em pesquisa qualitativa. **Educar**, n. 24, Curitiba, PR: Editora UFPR, 2004.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1995.

FACCI, M. G. D. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Orgs.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2. ed. Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

FERRETTI, C. J. Só a Educação Salva: o Projeto Minha Gente e a Política Educacional Brasileira. **Em Aberto**, Brasília, DF, a. 10, n. 50751, abr./set, 1992.

FERRETTI, C. J.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T. Escola pública em tempo integral: O Profic na rede estadual em São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 76, fev. 1991.

FONSECA, J. P. O PROFIC: Programa de Formação Integral da Criança – Anotações de um seminário. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, 1986.

FRASER, M. T. D; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, 2004.

FREITAS, L. C. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: Novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, 2004.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: O caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 965-987, out. 2007.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: A consolidação do neotecnismo no Brasil. In: FONTOURA, H. A. (Org.). **Políticas públicas, movimentos sociais**: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: Anped Nacional, 2011.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, M. **Qualidade na Educação**: Uma Nova Abordagem. In: Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem. Florianópolis, SC. 2013. Disponível em: <[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf)>. Acesso em: 20 de abr. de 2015.

GAMBOA, S. S. Epistemologia da pesquisa em educação. **Práxis**. Campinas, SP, 1998. Disponível em: <<http://www.geocities.ws/grupoepisteduc/arquivos/tesegamboia.pdf>> Acesso em: 22 de fev. 2017.

GENTILI, P. A. A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1995.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, maio/jun. 1995.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás: Versão Experimental**. 2012. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20da%20Rede%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Goi%C3%A1s!.pdf>> Acesso em: 28 de ago. 2016.

GOMES, C. A. **Darcy Ribeiro**. Fundação Joaquim Nabuco. Massangana: Coleção Educadores, Recife, 2010.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. Educação Integral, **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 2, São Paulo, 2006.

GROPPO, L. A; MARTINS, M. F. Terceira via e políticas educacionais: um novo mantra para educação. **RBP**, v. 24, n. 2, p. 215-233, maio/ago. 2008.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. Educação Integral – **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 2. São Paulo, 2006.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In: Educação integral e tempo integral. **Em Aberto**. Brasília, INEP, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

GUARÁ, I. M. F. R. **Educação Integral – Articulação de projetos e espaços de aprendizagem**. 2007. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/servicos/biblioteca/articulacao-de-projetos-e-espacos-de-aprendizagem-1>>. Acesso em: 12 out. 2007.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. 2. ed. Barueri, São Paulo: Manole, 2009.

HEDEGAARD, M.; CHAIKLIN, S. **Radical-Local teaching and learning: A cultural-historical approach**. Aarhus – Dinamarca: University Press, 2005 (Tradução José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, 2009). Acesso em 24/06/2017. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552>>.

IANNI, O. **A era do globalismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LENOIR, Y.; ADIGÜZEL, O.; LENOIR, A.; LIBÂNEO, J. C.; TUPIN, F. (Orgs.). **Les finalités éducatives scolaires: Une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques**. Saint Lambert (Quebec, Canadá): ÉDITIONS CURSUS UNIVERSITAIRE, 2016a. Tradução realizada pelo Professor Dr. José Carlos Libâneo.

LENOIR, Y. O utilitarismo de assalto às ciências da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 159-167, jul./set. 2016b.

LIBÂNEO, J. C. **Didática e práticas de ensino e a diversidade sociocultural na escola**. XVII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. 2014a.



LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N (Orgs.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012a.

LIBÂNEO, J. C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou ensino-aprendizagem? In: BARRA, V. M. L. **Educação**: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: Gráfica UFG, 2014b.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, 2012b.

LIBÂNEO, J. C. **O planejamento escolar e o projeto pedagógico-curricular**. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. São Paulo, Heccus, 2013a.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** (Fundacao Carlos Chagas), v. 46, p. 38-62, 2016.

LIBÂNEO, J. C. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, v. 7, 2006.

LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. Conversas sobre didática e currículo. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. **Vygotsky, Leontiev, Davydov**: Três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para didática. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006.

LIBÂNEO, J. C. Buscando a qualidade social do ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo, Heccus, 2013b.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, Maria Abadia; CUNHA, Célio da (Orgs.). **Educação Básica**: políticas, avanços e pendências. São Paulo: Autores Associados, 2014c.

LUCKESI, C. C. Avaliação em larga escala em educação no Brasil. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. B. R.; ROSA, S. V. L. **Didática e currículo**: impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente. Goiânia: Espaço Acadêmico – CEPED, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Martin Claret: São Paulo, 2011.

MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009a.

MAURÍCIO, L. V. Políticas públicas, tempo e escola. In: COELHO, L. M. (Org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009b.

MIGNOT, A. C. V. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). **Estudos Avançados**, São Paulo, 2001.

MIRANDA, M. G. de. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 639-651, maio/ago. 2005.

MIRANDA, M. G.; SANTOS, S. V. Propostas de Tempo Integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 1073-1098, set./dez. 2012.

MOEHLECKLE, S. As políticas de diversidade na educação no Governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p.461-487, maio/ago. 2009.

MOLL, J. A agenda da educação integral: Compromisso para a solidificação como política pública. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J. Conceitos e Pressupostos: O que queremos dizer quando falamos de Educação Integral? **Salto para o Futuro**. TV Escola. Brasília, v. 18, n. 13, p. 11-16, ago. 2008. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4\\_TV\\_Escola\\_Educacao\\_Integral.pdf](http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2016.

MOLL, J. Educação Integral no Brasil: itinerários na construção de uma política pública possível. In: ITAÚ; UNICEF. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social/Cenpec, 2011.

MORAES, J. D. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, L. M. (Org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**: Educação integral e tempo integral, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, 2009.

ONU, Alto Comissariado das Nações Unidas Para os Direitos Humanos. **Os direitos da criança**. Ficha Informativa n.º. 10. Lisboa, 2002. Disponível em: <[http://www.gddc.pt/direitos-humanos/Ficha\\_Informativa\\_10.pdf](http://www.gddc.pt/direitos-humanos/Ficha_Informativa_10.pdf)> Acesso em: 25 de out. 2016.

ORTIZ, R. Entrevista com Renato Ortiz. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 183-196, 2015.

ORTIZ, R. Identidades culturais no contexto da globalização. **Comunicação & Educação**: São Paulo, 2000.

PAIVA, F. R. S.; AZEVEDO, D.; COELHO, L. M. C. C. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, 2014.

PARAISO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: Esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PARO, V. H. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 11-20, maio, 1988.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. (Org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009.

PARO, V. H. et al. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

PEGORER, V. **Educação integral**: Um sonho possível e de realização necessária. São Paulo: Textonovo, 2014.

RIBEIRO, D. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Editora Bloch, 1986.

RIO DE JANEIRO, Secretaria de Estado de Educação do. **Centros Integrados de Educação Pública: uma nova escola**. Estud. av. [online]. 1991. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141991000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000300004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 04 de out de 2016.

SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: Significado, Controvérsias e Perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D. O direito à educação e a inversão de sentido da política educacional. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 11, n. 23, p. 45-58, jan./jul. 2011.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, E; SANTOS, F. A. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, O. (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2014.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622009000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 03 jan. 2017.

SINGER, P. **Para entender o mundo financeiro**. São Paulo: Contexto, 2000.

SOARES, M. C. C. O Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOBRINHO, J. A.; PARENTE, M. M. de Alencar. **CAIC, solução ou problema?**. Brasília, IPEA, 1995.

TEIXEIRA, A. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 21-33, 1962.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, jan./mar. 1959.

TEIXEIRA, A. Plano de Construções Escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195:199, 1961.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 02 de fev. 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S. **Textos de Psicologia**: Psicologia Pedagógica. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VOSS, D. M. da S. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação**. Pelotas, 2011.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>> Acesso em: 06 jan. 2017.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>> Acesso em: 11 jan. 2017.

WACHOWICZ, L. A. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**. v. 2, n. 3, p. 171-181, 2001.

WOOD, E. M. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, Ellen Meikins; FOSTER, John Bellamy (Org.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

## APÊNDICES

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES DE DISCIPLINAS CURRICULARES FORMAIS (DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL)

**Mestrando:** Fabrício Cardoso da Silva

**Orientador:** Prof. Dr. José Carlos Libâneo

**INSTITUIÇÃO:** \_\_\_\_\_

**NOME DO (A) ENTREVISTADO(A):** \_\_\_\_\_

#### QUESTÕES ORIENTADORAS:

1. Pode me dizer o que significa, para você, “boa qualidade de educação escolar”?
2. Em que aspectos o Programa Mais Educação contribuiu para uma “boa qualidade da educação escolar? Ou você tem outra opinião?
3. Em sua análise, o Programa Mais Educação influenciou positivamente a aprendizagem, por parte dos alunos, dos conteúdos escolares? Poderia exemplificar na sua matéria?
4. Pode me dizer sobre o papel do Programa Mais Educação na diminuição das desigualdades escolares na escola e em sala de aula? Poderia exemplificar?
5. Sobre o Referencial Curricular, como você analisa a suficiência (ou não) dos conteúdos escolares formais em relação à formação integral dos alunos? O tempo e espaço disponível é suficiente para um bom ensino de sua disciplina?
6. Em sua opinião, o PME seria algo indispensável para a formação integral? Porquê sim, porque não?
7. Nesta escola as atividades do Programa Mais Educação foram integradas ao currículo escolar formal do ensino fundamental? Pode dar exemplo na sua matéria?
8. Pode me dar sua opinião sobre os objetivos que você busca com sua matéria?
9. O Programa Mais Educação (contribuiu para realização das) entrou nas avaliações da aprendizagem implementadas pela SEDUCE? (lembrar Saego, ADA - Avaliação Diagnóstica, Idego)? Se sim, de que maneira.
10. A SEDUCE interferiu na forma de implementação e desenvolvimento do PME nesta escola? De que maneira?

11. Como foram construídos os critérios de escolha dos alunos que participam do Programa Mais Educação?
12. Após a implementação do PME, houve algum tipo de capacitação para a comunidade escolar e em especial, aos professores das disciplinas curriculares formais?
13. Você tem conhecimento dos principais documentos que orientam o desenvolvimento do Programa Mais Educação (finalidades e objetivos)? Você se lembra quais documentos foram discutidos? **(Após a resposta, mencionar como exemplos: Gestão Intersetorial no Território; Educação Integral – Texto de Referência para o Debate Nacional; Rede Saberes – Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral; e Programa Mais Educação – Passo a Passo)**. Poderia falar sobre eles?
14. Com relação a integração curricular, existiam momentos de planejamento entre os professores das disciplinas escolares formais e monitores das atividades socioeducativas? Se sim, qual a periodicidade desses encontros?
15. Como você vê a importância entre a vinculação de conhecimentos cotidianos e conhecimento científicos? Para você, um teria prevalência sobre o outro? No planejamento das aulas, isso deve ser levado em consideração?
16. Considera que o Programa Mais Educação integrado ao currículo escolar formal do ensino fundamental contribuiu para o desenvolvimento da capacidade dos alunos de pensamento, argumentação, visão crítica das coisas e resolução de problemas particulares práticos da vida?
17. No que diz respeito a reuniões pedagógicas e conselhos de classe, os monitores das atividades socioeducativas participavam efetivamente nestas instâncias? Eram convidados?
18. Existiam reuniões pedagógicas e de planejamento próprias do PME? Qual a periodicidade? Os professores das disciplinas curriculares formais participavam?
19. Existia algum momento em que professores das disciplinas curriculares formais e monitores socioeducativos se encontravam para planejamento conjunto (caso não se encontrem nos momentos supramencionados)?
20. Você tem conhecimento de como foi elaborado o PPP 2014 dessa escola tendo em vista a reorganização curricular induzida pelo Programa Mais Educação?
21. Você considera que o PME tem contribuído para uma aproximação da comunidade local as especificidades da realidade escolar?
22. Quais as principais dificuldades e benefícios que você considera com relação ao desenvolvimento da educação integral por meio do Programa Mais Educação?

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A GESTÃO ESCOLAR (DIRETOR, COORDENADOR PEDAGÓGICO E COORDENADOR DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO)**

**Mestrando: Fabrício Cardoso da Silva**

**Orientador: Prof. Dr. José Carlos Libâneo**

**INSTITUIÇÃO:** \_\_\_\_\_

**NOME DO (A) ENTREVISTADO(A):** \_\_\_\_\_

**QUESTÕES ORIENTADORAS:**

1. Pode me dizer o que significa, para você, “boa qualidade de educação escolar”?
2. Você considera que o Programa Mais Educação contribui para uma “boa qualidade da educação escolar? De que modo?
3. Quanto a forma de desenvolvimento do PME. A SEDUCE interferiu na forma de implementação e desenvolvimento do PME nesta escola? De que maneira? Todos os servidores participaram na decisão de implementação? Como foi realizado o processo de adesão?
4. Quanto ao transporte escolar, almoço e lanche, materiais pedagógicos, etc., o Programa Mais Educação possibilitou a aquisição e oferta total destes insumos? Havia alguma contrapartida da escola? Se houve, em que proporções e qual a fonte destes recursos?
5. Quanto a recuperação de materiais pedagógicos e espaços danificados. O PME prevê recursos para reposição e recuperação (reforma) destes? A quem cabe a responsabilidade pela reposição e recuperação? Caso não haja fonte específica para tal procedimento de recuperação do material danificado, o que é feito com o mesmo?
6. Ao aluno que participa do PME, é cobrada alguma contrapartida do mesmo (financeira, material, desempenho em disciplinas do currículo formal, etc.)?
7. Qual a relação dos alunos que participam do PME e o benefício “Bolsa Família”? Existe alguma condicionalidade entre um e outro? Era aberto a todos os alunos?
8. Todos os professores das disciplinas curriculares formais tinham compreensão quanto a finalidades e objetivos do Programa Mais Educação previstos em orientações legais? Houve alguma capacitação?
9. Você tem conhecimento dos principais documentos que orientam o desenvolvimento do Programa Mais Educação (finalidades e objetivos)? (citar como exemplos: Gestão



Intersetorial no Território; Educação Integral – Texto de Referência para o Debate Nacional; Rede Saberes – Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral; e Programa Mais Educação – Passo a Passo). Poderia falar sobre eles?

10. O Programa Mais Educação se desenvolveu articulado com outros Programas do Governo Federal nesta escola (Projeto Segundo Tempo, Projeto Escola que Protege, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, etc)?

11. Existiam reuniões do Comitê local do PME? O coordenador do PME, o Diretor ou outro profissional da educação participavam destas reuniões (caso tenham existido)? Que tipo de pautas eram discutidas nessas reuniões?

12. Com relação a integração curricular, existiam momentos de planejamento entre os professores das disciplinas escolares formais e monitores das atividades socioeducativas? Se sim, qual a periodicidade desses encontros?

13. No que diz respeito a reuniões pedagógicas e conselhos de classe, os monitores das atividades socioeducativas tinham participação efetiva nestas instâncias?

14. Como foram feitas as contratações (critério), orientações, planejamento e o acompanhamento dos monitores?

15. Existiam reuniões pedagógicas e de planejamento próprias do PME? Qual a periodicidade? Os professores das disciplinas curriculares formais participam?

16. Existia algum momento em que professores das disciplinas curriculares formais e monitores socioeducativos se encontram para planejamento conjunto (caso não se encontrassem nos momentos supramencionados)?

17. Você tem conhecimento de como foi elaborado o PPP 2014 dessa escola tendo em vista a reorganização curricular induzida pelo Programa Mais Educação?

18. Existia alguma parceria da escola com o setor privado, organizações não governamentais, ou outro órgão público para o desenvolvimento do PME?

19. As atividades do PME eram desenvolvidas somente na escola ou também em outros espaços fora dela? Poderia citar quais estes espaços? Direcionados a quais oficinas? Qual a distância da escola desses espaços? Qual a periodicidade de utilização desses espaços? O que acha da utilização destes espaços? Existia transporte escolar para tais espaços?

20. Você considera que o PME tem contribuído para uma aproximação da comunidade local as especificidades da realidade escolar?

21. Quais as principais dificuldades e benefícios que você considera com relação ao desenvolvimento da educação integral por meio do Programa Mais Educação?

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ALUNOS QUE PARTICIPARAM DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO****Mestrando: Fabrício Cardoso da Silva****Orientador: Prof. Dr. José Carlos Libâneo****INSTITUIÇÃO:** \_\_\_\_\_**NOME DO (A) ENTREVISTADO(A):** \_\_\_\_\_**QUESTÕES ORIENTADORAS:**

1. Quantos anos você tem?
2. Estuda em qual ano?
3. Quanto tempo você participou do Programa Mais Educação? Você estava em qual ano de escolarização?
4. Quais as oficinas você participava no Programa Mais Educação? Por que você escolheu essas (perguntar uma a uma)? Você gostava dessas oficinas?
5. Tinha alguma oficina que você gostava e não podia participar? Foi você mesmo que escolheu as oficinas que queria participar? Se não, quem foi?
6. Você acha que depois que começou a participar do Programa Mais Educação, houve uma melhora na escola? Em que sentido (aprendizagem, comportamento, socialização, frequência, etc)?
7. O que você mais gostava no Programa Mais Educação?
8. O que você menos gostava no Programa Mais Educação?
9. O que você achava dos monitores que ministravam as oficinas? Você os conhecia fora da escola?
10. Existia alguma coisa que dificultava a sua vinda para a escola para participar do Programa Mais Educação?
11. Seus pais gostavam que você participasse do Programa Mais Educação?
12. Você sente vontade que o Programa Mais Educação volte a funcionar na sua escola? Por que?
13. O que você fazia em cada oficina que participava (breve descrição das atividades desenvolvidas nas oficinas)?

14. No tempo que participou do Programa Mais Educação, houveram muitas trocas de monitores no mesmo ano?
15. Você gostava de ficar o dia todo na escola? Por que?
16. Os professores das disciplinas curriculares formais (Português, Educação Física, Matemática, Artes, etc.) participavam orientando as aulas do Programa Mais Educação?
17. Você participava de reuniões da escola, tipo reuniões de professores?
18. Conhece outros alunos que participavam de reuniões dos professores na escola? O que eles falam?

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PAIS DE ALUNOS QUE PARTICIPARAM DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO****Mestrando: Fabrício Cardoso da Silva****Orientador: Prof. Dr. José Carlos Libâneo****INSTITUIÇÃO:** \_\_\_\_\_**NOME DO (A) ENTREVISTADO(A):** \_\_\_\_\_**QUESTÕES ORIENTADORAS:**

1. Qual a idade do senhor (a)?
2. Qual é o estudo que o sr (a) tem?
3. O que o sr sabe sobre o Programa Mais Educação? O que é esse Programa? Tem conhecimento que seu filho (a) participava desse Programa?
4. O que o sr espera da escola para seu filho (a)?
5. O sr. Já teve vontade de mudar seu filho de escola? Por que?
6. Durante quanto tempo seu filho (a) participou do Programa Mais Educação?
7. Seu filho (a) falava com satisfação sobre as atividades do PME?
8. Quais os principais comentários seu filho (a) realizava sobre o Programa Mais Educação quando chegava da escola?
9. O senhor tem conhecimento do que seja educação integral e de tempo integral?
10. O senhor recebe algum benefício do governo federal? Se sim, isso condicionava sua decisão de enviar seu filho (a) a escola no contra turno? Havia cobranças neste sentido?
11. De modo geral, você considera que houve melhora no estudo depois que seu filho (a) passou a participar do Programa Mais Educação (aprendizagem, frequência à escola, comportamento, socialização, etc.)? Cite exemplos.
12. Existia algum obstáculo que dificultava a participação de seu filho (a) no Programa Mais Educação realizado no contra turno escolar?
13. O senhor tem conhecimento se as famílias participavam das atividades realizadas no contra turno escolar por meio do Programa Mais Educação?

14. O senhor já participou alguma vez de reuniões e tomadas de decisões na escola sobre o Programa Mais Educação? Já foi convidado para alguma reunião sobre o PME, mesmo não podendo comparecer? Já foi consultado sobre as atividades do PME que seriam oferecidas para seu filho?
15. O senhor já participou ou pelo menos foi convidado para desenvolver alguma atividade na escola de seu filho (a), especificamente no Programa Mais Educação, na condição de voluntário?
16. Na opinião do senhor, como deveria ser organizado o Programa Mais Educação que acontece no contra turno escolar?
17. Como o senhor percebe a importância do Programa Mais Educação para a vida de seu filho (a)?
18. Na percepção do senhor, quais as vantagens de seu filho (a) ter participado do Programa Mais Educação?
19. O que o senhor acha que poderia ser melhorado no Programa Mais Educação?
20. O que acha do cancelamento do PME na escola? O senhor acha que esse cancelamento prejudicou a aprendizagem ou educação de seu filho (a)? Por quê?
21. O senhor tem esperança que o PME volte a funcionar na escola onde seu filho (a) estuda?

## **ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM MONITORES SOCIOCULTURAIS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**

**Mestrando: Fabrício Cardoso da Silva**

**Orientador: Prof. Dr. José Carlos Libâneo**

**INSTITUIÇÃO:** \_\_\_\_\_

**NOME DO ENTREVISTADOR: Fabrício Cardoso da Silva**

**NOME DO (A) ENTREVISTADO(A):** \_\_\_\_\_

**ÁREA DE ATUAÇÃO:** \_\_\_\_\_

### **QUESTÕES ORIENTADORAS:**

1. Pode me dizer o que significa, para você, “boa qualidade de educação escolar”?
2. Como você considera a finalidade e objetivo da educação? Ensina-se para quê?
3. Você considera que o Programa Mais Educação contribuiu para uma “boa qualidade da educação escolar? De que modo?
4. Quais atividades socioculturais estavam sob sua responsabilidade pedagógica? O que te levou (motivos) a escolher estas atividades em específico (formação, afinidade, curiosidade, convite do diretor ou outro servidor, etc.)?
5. Você já teve alguma experiência com atividades de ensino que exigissem o planejamento, ensino/desenvolvimento e avaliação da aprendizagem dos alunos?
6. Como você vê a importância entre a vinculação de conhecimentos cotidianos e conhecimento científicos? Para você, um teria prevalência sobre o outro? No planejamento das atividades socioeducativas isso deve ser levado em consideração?
7. Em sua análise, considera que o Programa Mais Educação impacta na aprendizagem dos alunos nesta escola? O ensino do PME contribui para aprendizagem dos conteúdos escolares formais ou não teria ligação? Poderia exemplificar?
8. O Programa Mais Educação contribuiu para realização das avaliações da aprendizagem implementadas pela SEDUCE? (lembrar Saego, ADA - Avaliação Diagnóstica, Idego)? Vocês recebiam alguma orientação neste sentido? Se sim, de que modo isso ocorria?
9. Em relação a questões pedagógicas, administrativas, disciplinares (disciplina dos alunos), você participava ou já foi convidado para tomada de decisões em reuniões?

10. A comunidade escolar (professores, diretor, coordenadores, alunos, etc.) compreendia seu papel como importante para o processo de ensino aprendizagem frente atividades socioculturais que desenvolve no mesmo grau de importância do reconhecimento das disciplinas curriculares formais (português, matemática, ciências, educação física, etc.)? Havia indiferença na forma de tratamento? Como se sentia com relação a isso?
11. Quanto a oferta e recuperação de materiais pedagógicos e espaços para desenvolvimento das oficinas? Eram de boa qualidade? Atendiam a especificidade do planejamento das atividades socioeducativas (natação com piscina, futsal com quadra, futebol com campo, etc.)?
12. O que acha das condições que eram oferecidas aos monitores socioculturais? Eram adequadas? Requeriam improvisos?
13. Após firmar acordo para atuar como voluntário no PME, houve alguma capacitação oferecida pela escola ou outro órgão do governo?
14. Quais os motivos que te levaram a atuar como monitor sociocultural no PME em regime voluntário?
15. O que acha da ajuda de custo que era ofertada aos monitores socioculturais para desenvolverem as atividades socioculturais do PME? Suficiente? Se recebesse proposta de outro trabalho nesse mesmo período de voluntariado, aceitaria e abandonaria o PME?
16. Tinha emprego ou executava outra atividade além destas a frente ao PME? Como fazia para conciliar o tempo? Qual o nível de prioridade de uma sobre a outra?
17. Qual a carga horária exigida para o cumprimento de cada atividade sociocultural sob sua responsabilidade? Existe carga horária de planejamento incluída neste total? Você planeja suas atividades de ensino (plano de aula)?
18. Você tinha/tem conhecimento dos principais documentos que orientam o desenvolvimento do Programa Mais Educação (finalidades e objetivos)? (citar como exemplos: Gestão Intersectorial no Território; Educação Integral – Texto de Referência para o Debate Nacional; Rede Saberes – Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral; e Programa Mais Educação – Passo a Passo). Poderia falar sobre eles?
19. Existem reuniões do Comitê local do PME? Você participou destas reuniões ou pelo menos tem conhecimento do que acontece nas mesmas?
20. No que diz respeito a reuniões pedagógicas e conselhos de classe, próprias dos professores das disciplinas curriculares formais, os monitores das atividades socioeducativas tem participação efetiva nestas instâncias?

21. Existem reuniões pedagógicas e de planejamento próprias do PME na escola? Qual a periodicidade ou carga horária destinada para tal ação? Os professores das disciplinas curriculares formais participam?

22. As atividades do PME são desenvolvidas somente na escola ou também em outros espaços fora dela? Poderia citar quais estes espaços? Direcionados a quais oficinas? Qual a distância da escola desses espaços? Qual a periodicidade de utilização desses espaços? O que acha da utilização destes espaços? Existe transporte escolar para tais espaços?

23. Você considera que o PME tem contribuído para uma aproximação da comunidade local as especificidades da realidade escolar?

24. Quais as principais dificuldades e benefícios que você considera com relação ao desenvolvimento do Programa Mais Educação?



## ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DE INFRAESTRUTURA, CONDIÇÃO SOCIOCULTURAL, ECONÔMICA E COLETA DE DADOS ADMINISTRATIVOS DA ESCOLA

### LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA NA COMUNIDADE

Apreender informações no PPP, PDE, IBGE e Censo:

---



---

Região: \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Classificação do bairro quanto às classes sociais (percepção baseada nos indicadores de classe do IBGE):

---



---

Estimativa de faixa salarial dos moradores deste bairro:

**Classe A:** Acima de R\$9.745,00.....( )

**Classe B:** de R\$7.475,00 a R\$9.745,00..... ( )

**Classe C:** de R\$ 1.734 a R\$7.475,00.....( )

**Classe D:** de R\$1.085,00 a R\$1.734,00.....( )

**Classe E:** de R\$0,00 a de R\$1.085,00.....( )

*Observações:* \_\_\_\_\_

Terreno-área: \_\_\_\_\_

Localização no bairro: \_\_\_\_\_

Área comercial: \_\_\_\_\_

Área residencial: \_\_\_\_\_

Amplitude: \_\_\_\_\_

Segurança: \_\_\_\_\_

Arborização: \_\_\_\_\_

Metragem: \_\_\_\_\_

**Acessibilidade** (transporte público e acesso para pessoas com deficiência) calçadas, trânsito, ruas asfaltadas, condições de sinalização, praças e outros espaços/instituições (igreja, creches, supermercados, etc.) próximos à escola:

---

Nível de ruídos externos perceptíveis (trânsito, construções, feiras-livres, indústrias, etc.):

---

Como a escola é cercada e como é o acesso ao seu interior. Observar também: muros (altos/baixos); portões que dão/ não dão visibilidade ao prédio escolar; portões abertos/fechados; no portão há segurança e/ou porteiro.

---

## **EDIFICAÇÃO**

Quantidade, discriminação e descrição das edificações que compõem a escola (tipo de edificação: placa, alvenaria, etc.)

---

Distâncias entre as edificações (adequadas, muito próximas ou muito distante) e disposição, por ex., quadras, salas de aula, cantina, refeitório, etc.

---

Salas de aulas, salas da administração, salas ambiente especiais.

---

Outros espaços: jardins, hortas, gramados, parques, quadra descoberta, estacionamento:

---

Condições de uso, higiene e segurança:

---

Acessibilidade:

---

Piso; paredes; pintura; janelas; escadas; instalações elétricas e hidro-sanitários:

---

Equipamentos de segurança (como extintores de incêndio, alarmes, cadeados, etc.)

---

Sinalização nas portas; ventilação artificial; ventiladores e/ou ar-condicionado; ventilação natural; iluminação natural e artificial:

---

Banheiros para alunos, professores, funcionários (observar acessibilidade) em boas condições de uso e em número suficiente:

---

Cozinha/cantina/refeitório:

---

Pátio (coberto, aberto, tipo de piso):

---

Quadra esportiva:

---

Salas multiuso:

---

Biblioteca:

---

Sala dos professores:

---

Salas destinadas à administração e coordenação da escola:

---

Sala de aula:

Dimensões da sala

---

Número de alunos (metro quadrado); decoração; mobiliário; iluminação; ventilação; janelas; cortinas; mobiliário destinado aos alunos e professores; piso:

---

Existência de decoração (painéis, cartazes, etc.) localização e descrição:

---

## **EQUIPAMENTOS, RECURSOS E MATERIAIS DE USO COLETIVO**

**Laboratórios:** discriminação, descrição, estado de conservação, uso e funcionamento (disponibilidade, horários, limitação para uso) se há um professor/funcionário “preparado/qualificado/capacitado/formado” responsável.

---

**Biblioteca:** descrição, observando a dimensão espacial, mobiliário, quantidade de títulos por área de conhecimento, forma de acesso pelos alunos à biblioteca, como é utilizada professor/funcionário responsável e quais professores utilizam com mais frequência.

---

**Equipamentos, recursos e materiais audiovisuais e de multimídias:** quantidades e condições de uso (datashows, aparelhos de som, aparelhos de dvd, televisores)

---

**Equipamentos e materiais pedagógicos:** quantidades, condições e frequência de uso de softwares educativos, dicionários, microscópios, atlas, mapas, coleções, revistas, jogos, etc.

---

Equipamentos de esporte, recreação e lazer:

---

### **NÍVEIS ESCOLARES OFERTADOS**

( ) Educação Infantil ( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio ( ) Educação de Jovens e Adultos

### **DADOS QUALITATIVOS**

Número de professores: \_\_\_\_\_

Número de alunos (total): \_\_\_\_\_

Número médio de alunos por turma: \_\_\_\_\_

Número de turmas por turno: \_\_\_\_\_

Quantidade de Turnos com oferta de escolaridade: \_\_\_\_\_

Número de funcionários administrativos: \_\_\_\_\_

Número de Monitores (agentes) socioculturais do Programa Mais Educação: \_\_\_\_\_

Número de alunos matriculados no Programa Mais Educação: \_\_\_\_\_

Número de alunos frequentes no Programa Mais Educação: \_\_\_\_\_

Número de alunos que participam do PME que são cadastrados (beneficiários) no Programa Bolsa Família: \_\_\_\_\_

Percentual de alunos por nível de escolaridade que participam do Programa Mais Educação: \_\_\_\_\_

---

( ) Educação Infantil ( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio ( ) Educação de Jovens e Adultos

**RECURSOS FINANCEIROS / COLETA DE DOCUMENTOS**

Verbas que chegam à escola (Identificar os programas do governo Estadual e Federal):

---

Mecanismos de controle do uso das verbas:

---

Decisões sobre uso de verbas na escola por fonte específica (levar em consideração o PME):

---

**ESTRUTURA DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO**

Organograma da escola:

---

Atribuições dos dirigentes:

---

**Caracterização e formas de atuação da Coordenação Pedagógica e Coordenação do Programa Mais Educação** (assistência pedagógica aos professores e monitores socioculturais) Acompanhamento direto na sala de aula? Ações de educação continuada? Trabalho com alunos? Reuniões de estudo? Planejamento conjunto?)

---

Projeto pedagógico, Projeto do Programa Mais Educação, planos de ensino das disciplinas curriculares formais e atividades socioeducativas (como funcionam?)

---

Projeto pedagógico e Projeto do Programa Mais Educação (como se articulam)?

---

Recursos didáticos (como funciona? Como são cuidados e recuperados? Existe recurso financeiro previsto para recuperação de material danificado?)

---

**Assistência aos alunos** (orientação do estudo, normas, modo de resolver conflitos, assistência a alunos com dificuldades escolares, formas de organização entre os alunos.)

---

Procedimentos de Avaliação da escola, do trabalho dos professores e dos monitores socioculturais: \_\_\_\_\_

## PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E INSTITUCIONAIS

Observar práticas socioculturais e institucionais - verificar como essas práticas exercem influência na formação e na aprendizagem de professores, monitores socioculturais e alunos.

---

Ambiente geral da escola (organização da escola como espaço educativo, clima organizacional)

---

Modos de resolver problema:

---

Relacionamento pessoal entre professores, dirigentes, monitores socioculturais e alunos, etc.:

---

Rotinas (interrupção de aulas, merenda, avisos na sala, etc.):

---

Verificar se as práticas de gestão propiciam condições de trabalho, estrutura de apoio pedagógico à professores das disciplinas curriculares formais e monitores socioculturais.

---

Relações professor - aluno, monitor sociocultural – aluno, professor – monitor sociocultural, aluno - aluno, aluno - auxiliares administrativos:

---

Atitudes preconceituosas, formas de acolher, atenção à diversidade social de cultural:

---

Relações de autoridade, relações de poder, controle das disciplinas:

---

Manifestações na sala de aula de determinações externas quanto às formas de ensino e avaliação:

---