



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO**  
**Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH**  
**Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação**

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO – UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL  
E SUAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES**

**Por:**  
**Marta Gonçalves Franco de Saboya**

2012

**Marta Gonçalves Franco de Saboya**

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO – UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL  
E SUAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-graduação em Educação da Universidade  
Federal do Estado do Rio de Janeiro como  
Requisito parcial para a obtenção do título de  
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lígia Martha Coimbra  
da Costa Coelho

RIO DE JANEIRO

abril de 2012

**Marta Gonçalves Franco de Saboya**

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO – UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL  
E SUAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho – UNIRIO

Orientadora

---

Profa. Dra. Cláudia de Oliveira Fernandes – UNIRIO

---

Profa. Dra. Maria Inês G. F. Marcondes de Souza – PUC/RJ

2012

Dedico este trabalho à minha mãe –  
Zuleida Gonçalves Franco e aos meus filhos – Richard Franco de Saboya e Thaianá  
Gonçalves Franco Saboya.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me proporcionado a benção de cursar este mestrado e conseguir ir até o final, apesar de tantas lutas que foram vencidas pela minha perseverança e compromisso.

À minha mãe pela minha educação, formação como pessoa e principalmente por ter me anunciado a existência de um Deus que me ensinou a amar.

Aos meus filhos Richard e Thaiana por me incentivarem, me ajudarem e compreenderem minhas ausências.

Ao meu esposo Manoel pela paciência e compreensão nos momentos em que estive ausente de sua companhia.

Aos meus irmãos pelos incentivos.

Agradeço à minha orientadora, Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho, por ter me recebido no Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI), da UNIRIO, compreendendo minhas limitações, me incentivando a superar minhas dificuldades e respeitando o meu tempo e ritmo de aprendizagem. Agradeço também sua dedicação, seu compromisso e principalmente sua sabedoria em cobrar quando era necessário, o que fez com que eu me organizasse para dar conta da produção desta pesquisa.

Às professoras Claudia Fernandes e Maria Inês Marcondes pelas contribuições extremamente pertinentes para o processo de avaliação e evolução deste trabalho. Às professoras e Professores Angela Maria Souza Martins, Carmem Irene C. de Oliveira, Diógenes Pinheiro, Eliane Ribeiro Andrade, Luiz Carlos G. Esteves, Maria Fernanda R. Nunes, Cláudia Fernandes, Andréa Rosana Fetzner, Maria Helena Viana Souza e Guaracira Gouvêa pelos ensinamentos, apoio e estímulo em disciplinas ministradas na UNIRIO.

Aos meus colegas do mestrado, que foram grandes incentivadores e companheiros de todos os momentos, em especial, meus amigos da turma de Políticas.

Aos meus colegas e companheiros do (NEEPHI), pelas preciosas contribuições geradas nas discussões e estudos realizados, em especial à professora Janaína Specht da Silva Menezes – UNIRIO e professor Sul Brasil – UNIRIO.

Ao meu amigo Marcos Miranda que sempre esteve disponível para me ajudar, pelo companheirismo e estímulo.

Às minhas amigas e amigos que sempre torceram por mim.

Às minhas amigas que trabalharam e trabalham comigo pelo incentivo, pela torcida, em especial Silvania Maciel.

Às diretoras da escola que trabalho – Instituto de Educação Governador Roberto Silveira, pelo incentivo e compreensão nos momentos em que precisei me ausentar, em especial Verônica Basílio.

À SME de Duque de Caxias que me concedeu licença para estudos, por dois anos, para que eu pudesse me dedicar à pesquisa.

Ao grupo de profissionais da E. M. Noronha Santos que sempre me receberam com respeito e acima de tudo sempre dispostos a me ajudarem na pesquisa.

À Coordenadora Municipal do Programa Mais Educação do Município de Niterói que sempre me ajudou se mostrando solícita e colaborando com tudo o que estava ao seu alcance, bem como todos os profissionais da FME de Niterói que contribuíram com a pesquisa.

Enfim, a todas as pessoas preciosas que Deus colocou no meu caminho e que, apesar de não serem aqui citadas explicitamente, contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

## RESUMO

Esta pesquisa realiza um estudo sobre o Programa Mais Educação (PME), com o objetivo de analisar a concepção de educação integral presente nesse Programa por meio de sua orientação curricular, a partir da objetivação do currículo prescrito, no âmbito da Política. Nesse processo, levantamos algumas questões: Que concepções de educação integral e currículo estão presentes no PME? Os profissionais das escolas que aderiram ao PME e que estão envolvidos diretamente na sua implementação conhecem essas concepções? Metodologicamente, realizamos pesquisa documental, utilizando o Ciclo de Políticas de Ball & Bowe (1992), baseado nos estudos de Mainardes (2006), bem como pesquisa bibliográfica sobre educação integral, trazendo os estudos de Cavaliere (2007), Coelho (2009) e Guará (2009). Já para os estudos sobre o currículo, trouxemos as contribuições, principalmente, de Sacristán (2000). Por fim, pesquisamos a implementação do PME no Município de Niterói, onde realizamos entrevista semi-estruturada com a Coordenadora Municipal do PME, bem como com a Professora Comunitária da Escola Municipal Noronha Santos. Os resultados da investigação nos apontaram que, apesar do PME compor uma das ações do PDE, ele se apresenta como uma estratégia para induzir estados e municípios a ampliarem a jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral. Além disso, foi possível constatar também que o PME contempla uma proposta de educação integral pautada na *formação humana e na proteção integral* e suas orientações curriculares baseiam-se nesta mesma lógica. Por fim, as entrevistas semi-estruturadas realizadas com aqueles que atuam no contexto da prática nos revelaram limitações na sua implementação, tanto no que se refere à falta de estrutura física das escolas para o desenvolvimento da educação integral, quanto à profissionalização dos sujeitos que desenvolvem essas atividades. Além disso, também constatamos que os profissionais responsáveis pelo contexto da prática têm um conhecimento limitado das concepções de educação integral e currículo trazidos pelo PME.

Palavras chaves: Programa Mais Educação; educação integral, currículo.

## ABSTRACT

This research conducts a study on the More Education Program (SMEs), in order to analyze the concept of integral education in this program through its curriculum guidance from the objectification of the curriculum prescribed under the Policy. In this process, some questions: What conceptions of comprehensive education and curriculum are present in SMEs? Professionals who joined the school and SMEs that are directly involved in implementing these concepts, know? Methodologically, we conducted desk research, using the Policy Cycle Ball & Bowe (1992), based on studies Mainardes (2006), as well as bibliographic research on comprehensive education, bringing the study of Cavaliere (2007), Rabbit (2009) and Guara (2009). As for studies on the curriculum, the contributions brought mainly from Sacristan (2000). Finally, we investigate the implementation of the SMEs in the city of Niterói, where we conducted semi-structured interview with the Coordinator of the Municipal SMEs, as well as Professor of Community School District Noronha Santos. Research results showed that in despite of the SMEs make up a stock of the PDE, he presents himself as a strategy to induce states and municipalities to extend the school day and curriculum, in full view of education. Moreover, we could see also that the SMEs includes a proposal for comprehensive education based on human development and full protection and their curricular guidelines are based on this same logic. Finally, the semi-structured interviews with those who work within the context of the practice revealed the limitations in its implementation, both in regard to the lack of physical infrastructure of schools for the development of comprehensive education and professional training of individuals who develop these activities. In addition, we also found that professionals responsible for the context of the practice have a limited knowledge of the concepts of holistic education and curriculum brought by SMEs.

Keywords: More Education Program; comprehensive education curriculum.

## LISTA DE QUADROS

Página

<b>Quadro 1.</b> Documentos e textos oficiais do PME utilizados na pesquisa.....	24
<b>Quadro 2.</b> Quantidade de turmas e alunos matriculados no 1º e 2º ciclos da Rede Municipal de Educação de Niterói.....	109
<b>Quadro 3.</b> Média do IDEB da Rede Municipal de Educação de Niterói.....	110
<b>Quadro 4.</b> Escolas municipais de Niterói que participam do PME com suas respectivas atividades.....	112
<b>Quadro 5.</b> Valor do ressarcimento recebido pelos monitores do PME, por quantidade de turmas.....	114
<b>Quadro 6.</b> Estrutura Física da Escola Municipal Noronha Santos.....	115
<b>Quadro 7.</b> Alunos matriculados, por ciclo na E.M. Noronha Santos.....	116
<b>Quadro 8.</b> Horários do PME fornecido pela E.M. Noronha Santos.....	117
<b>Quadro 9.</b> Perfil dos monitores do PME na E.M. Noronha Santos.....	118
<b>Quadro 10.</b> Perfil dos sujeitos entrevistados – primeira parte da entrevista.....	125

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Mapa de adesão ao Programa Mais Educação/ano de 2011.....	50
<b>Figura 2.</b> Mandala do Programa Mais Educação apresentada no Caderno Rede de Saberes.....	94
<b>Figura 3.</b> Objetivação do currículo no seu processo de desenvolvimento.....	100
<b>Figura 4.</b> Mapa da cidade de Niterói com seus respectivos bairros.....	106
<b>Figura 5.</b> Composição e atribuições da dimensão territorial.....	122

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.</b> Dados estatísticos de Setembro de 2011 (FME).....	109
---	-----

## LISTA DE SIGLAS e ABREVIATURAS

**CD/FNDE** - Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

**CIEPs** - Centros Integrados de Educação Pública

**CGAEC** - Coordenação Geral de Ações Educativas Complementares

**CONFEMEN** - Conferência Municipal de Educação de Niterói

**CC** - Creches Comunitárias

**DICEI** - Diretoria de Currículos e Educação

**ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente

**FNDE** - Fundo de Desenvolvimento da Educação

**FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

**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

**MCT** - Ministério da Ciência e da Tecnologia

**MDS** - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

**ME** - Ministério da Educação

**MEC** - Ministério da Educação

**MINC** - Ministério da Cultura

**MMA** - Ministério do Meio Ambiente

**NAEI** - Núcleo de Atendimento à Educação Infantil

**NEEPHI** - Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral

**NSE** - Nova Sociologia da Educação

**ONGs** - Organizações não Governamentais

**PAR** - Plano de Ações Articuladas

**PACEF** - Programa de Atividades Complementares ao Ensino Fundamental

**PCNs** - Parâmetros Curriculares Nacionais

**PDDE** – Programa de Dinheiro Direto na Escola

**PDE** - Plano de Desenvolvimento da Educação

**PETI** - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

**PME** - Programa Mais Educação  
**PNAE** - Programa Nacional de Alimentação Escolar  
**PNE** - Plano Nacional de Educação  
**SM** - Secretaria Municipal de Educação  
**SAEB** - Sistema de Avaliação da Educação Básica  
**SEB** - Secretaria de Educação Básica  
**SECAD** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
**SEMED** – Secretaria Municipal de Educação  
**SIMEC** - Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças  
**SUAS** - Sistema Único de Assistência Social  
**TAC** – Tecnologia de Aprendizagem e Convivência  
**TICS** – Tecnologia da Informação e Comunicação  
**UE** - Unidades de Educação de Ensino Fundamental  
**UMEI** - Unidades Municipais de Educação Infantil  
**Undime** - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
**UNIRIO** - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

	Página
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>I – Trilhando os caminhos da pesquisa.....</b>	<b>14</b>
<b>II - Aspectos teórico-metodológicos.....</b>	<b>19</b>
Aprofundando conceitos a partir do <i>Programa Mais Educação</i> .....	19
Abordagem metodológica.....	23
<b>CAPÍTULO 1 - PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO – UMA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL?.....</b>	<b>29</b>
<b>1.1 – Programa Mais Educação: Origem, Finalidades, Princípios, Operacionalização e Metas.....</b>	<b>29</b>
<b>CAPÍTULO 2 – PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NUMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL.....</b>	<b>55</b>
<b>2.1 - Programa Mais Educação: Qual concepção de educação integral?.....</b>	<b>55</b>
<b>2.2 - Programa Mais Educação: uma proposta curricular?.....</b>	<b>74</b>
<b>CAPÍTULO 3– IMPLEMENTAÇÃO DO PME NO MUNICÍPIO DE NITERÓI : UM OLHAR SOBRE SUAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES.....</b>	<b>105</b>
<b>3.1– O município de Niterói e sua educação.....</b>	<b>105</b>
<b>3.2- O Programa Mais Educação no Município de Niterói.....</b>	<b>111</b>
<b>3.3 – O Programa Mais Educação na Escola Municipal Noronha Santos.....</b>	<b>115</b>
<b>3.4. A educação integral e o currículo no contexto da prática – a percepção dos sujeitos.....</b>	<b>121</b>
<b>4 – CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>147</b>

<b>5 – REFERÊNCIAS .....</b>	<b>159</b>
<b>5.1 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>159</b>
<b>5.2 – REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS.....</b>	<b>162</b>
<b>5.3 – REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS.....</b>	<b>165</b>

## INTRODUÇÃO

### I - Trilhando os caminhos da pesquisa

A Educação sempre representou fascinação, inquietação e trouxe interrogações à minha trajetória acadêmica.

Atuando como professora de Educação Física das redes estadual e municipal de Duque de Caxias, sempre me preocupei com a escola pública e em desempenhar um papel de educadora consciente de meu papel social, buscando ultrapassar a mera transmissão dos conteúdos da minha disciplina. Atuei em sala de aula por dezessete anos consecutivos, até ser convidada a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação desse mesmo município.

Esse trabalho na SME de Duque de Caxias permitiu-me perceber e vivenciar uma perspectiva diferenciada das contradições e dificuldades enfrentadas na prática cotidiana que vivemos dentro da escola. Surgiu, então, a necessidade de estudar mais sobre Educação como campo de conhecimento, enveredando em um universo de desafios acerca do conhecimento teórico que embasasse as minhas experimentações empíricas.

Passei a entender Educação como um processo que liberta. Teorias progressistas e construtivistas fundamentaram meus estudos, levando-me ao entendimento do papel da escola na construção de uma pedagogia social, crítica e emancipadora, com vistas à transformação social. Teóricos como Arroyo (1999; 2000), Freire (1993), Gadotti (1993) Saviani (2003; 2007), Vygotsky (1989; 1994), e outros, levaram-me ainda ao entendimento da importância do papel da escola como mediadora no processo de socialização e construção do conhecimento.

No ano de 2000 fui convidada a assumir, na Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo (SEMED), a Divisão de Iniciação Esportiva e, na mesma ocasião, ingressei no Curso de Especialização em Educação Física Escolar<sup>1</sup>. Minhas experiências à frente da Educação Física Escolar deste município me possibilitaram desenvolver meu trabalho final da especialização.<sup>1</sup> Minha pesquisa foi embasada nas concepções de uma educação histórico-crítica, pautada na realidade social de

---

<sup>1</sup> Este trabalho final versou sobre as “Propostas Pedagógicas na Educação Física Escolar para Jovens e Adultos do Município de Belford Roxo”.

Jovens e Adultos de um município com grandes índices de vulnerabilidade social. A pesquisa também se propôs a refletir sobre a Educação Física como uma disciplina que não cuida apenas do corpo, mas considera o aluno em relação às suas diversas dimensões, respeitando seu universo cultural, além de considerar os conhecimentos prévios trazidos por ele para essa disciplina. Nas reflexões teóricas realizadas para a elaboração daquele trabalho, entendia e entendo que o conhecimento se dá numa relação dialética entre professor e aluno, entre as questões que envolvem o cultural e o social, de forma crítica e consciente.

Vivi na SEMED quatro anos de experiências enriquecedoras, dentre elas, a participação na reestruturação curricular do município que me possibilitou mediar, inicialmente, a construção do currículo da Educação Física do ensino regular noturno. Essa construção inicial, baseada na proposta de um currículo contextualizado, pautado em proposições conceituais, serviu de norte para a reestruturação curricular da rede de ensino, organizando a proposta curricular da Educação Básica de Belford Roxo.

Esses anos em que trabalhei no Município de Belford Roxo foram suficientes para estimular-me a pensar em políticas públicas que dessem conta de tentar melhorar a qualidade da educação, e nesse sentido passei a pensar em questões como: Como se dão essas políticas? Elas estão a serviço de quem? Quem são os atores envolvidos? Como colocá-las em prática? Um currículo integrado dará conta dessas práticas mais qualitativas?

Após quatro anos de trabalho efetivo na SEMED de Belford Roxo, precisei retornar ao meu município de origem, Duque de Caxias. No ano de 2005, já nesse município assumi desta vez, a Coordenadoria de Esportes Educacionais e Programas Comunitários. Nesse espaço, ampliei meus horizontes em conhecimentos e práticas para além da Educação Física Escolar. Desenvolvemos programas educacionais de saúde, de meio ambiente e de cultura. A partir dessas novas experiências e possibilidades educativas, tive a oportunidade de conhecer Programas Educacionais que contribuíram para que eu assumisse novos compromissos dentro daquela Secretaria. Dentre eles, destaco o *Programa de Atividades Complementares ao Ensino Fundamental* (PACEF), que acontecia em quatro CIEPs municipalizados na rede, e o *Programa Escola Aberta*, do governo Federal, que era desenvolvido em dezesseis escolas do município.

O PACEF era um programa de educação integral que oferecia atividades

complementares de artes, esportes de quadra, musicalização, reforço escolar, capoeira, xadrez, teatro, dança, recreação, incentivo à leitura e outros, no contraturno escolar, com permanência dos alunos na escola durante oito horas diárias. Esses alunos que faziam parte do PACEF pertenciam às famílias que eram contempladas com o PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil). Desta forma, foi estabelecida uma parceria entre as Secretarias de Educação e de Assistência Social, em que a Educação entrava com a proposta pedagógica e a Assistência Social com o trabalho direto com as famílias. Já o Programa Escola Aberta constitui-se em abrir as escolas aos finais de semana

Esses programas me deram acesso a algumas políticas em educação, desenvolvidas pelos governos federal e municipal. Considerando-as, até então, como políticas que visavam diminuir as desigualdades sociais através de uma educação de qualidade, me interessei em compreender melhor como se dão essas políticas, no âmbito do Estado - como são pensadas e implementadas.

Como apresentei anteriormente, coordenando vários programas e projetos, tive a oportunidade de participar de alguns Seminários e Encontros Nacionais realizados pelos Ministérios da Educação, da Saúde e dos Esportes. Dentre esses Encontros e Seminários participei, em Brasília, em dezembro de 2008, do *I Encontro Nacional de Coordenadores dos Programas Mais Educação e Escola Aberta*. Nesse evento oficial, tive a possibilidade de entender melhor as concepções de Educação Integral que se encontram e se confrontam atualmente, no país.

Nesse sentido, tive ainda a oportunidade de assistir algumas palestras no I Encontro Nacional de Coordenadores do Programa Mais Educação e Escola Aberta<sup>2</sup>, que me levaram a refletir sobre as experiências que vivi em Educação Integral e como elas poderiam ser mais relevantes na escola pública.

Em uma dessas palestras, Coelho (2008), afirmou que:

Educação Integral não se limita aos denominados conteúdos escolares tradicionais, mas também não os renega e, junto a eles, procura, em outras formas de conhecer, possibilidades do aluno se encontrar como ser humano no mundo que o cerca; como cidadão na sociedade e como profissional no mundo do trabalho; (...) significa instituir um espaço que o contemple - intencionalmente. Esse espaço é a escola (projeto político mais ação de seus profissionais); (...) pressupõe tempo(s) qualitativo(s) e significativo(s), pedagogicamente

---

<sup>2</sup> Encontro desenvolvido pelo MEC, em Brasília, no ano de 2008.

falando (informação verbal).<sup>3</sup>

Assim, após o Encontro, surgiu em mim o interesse em conhecer melhor o *Programa Mais Educação*<sup>4</sup>, doravante PME, uma vez que o mesmo trazia uma proposta de educação integral que até então eu não conhecia. Pesquisando sobre esse Programa, encontrei a seguinte definição:

O Programa Mais Educação é a ampliação de tempos e espaços educativos através de atividades no campo das Artes, da Cultura, do Esporte, do Lazer, da Inclusão Digital, das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS), Tecnologia de Aprendizagem e Convivência (TAC), da Saúde, etc., articuladas com os projeto-político-pedagógicos das redes /sistema de ensino e das escolas” (MOOL, 2008).

Por meio de documentos oficiais, como os *Cadernos da Série Mais Educação*, o Programa propõe o diálogo com outras redes de saberes, através de parcerias intersetoriais e intergovernamentais em torno do princípio de que lugar de crianças, adolescentes e jovens é na escola: “Portanto, programas e ações de Governos voltados para esse público devem prever um diálogo com as redes de educação” (MEC, 2009d, p. 9-10). Voltado para uma concepção de educação integral/integrada o Programa apresenta como metodologia, o diálogo e troca entre os saberes da escola e os saberes da comunidade; apresenta também um conceito de integralidade que visa superar termos como “contraturno” e “atividades complementares”, bem como saberes escolares e saberes comunitários, entre outras abordagens que me pareceram inovadoras.

No ano de 2009, retornei à escola e esse regresso ao cotidiano escolar me despertou o interesse de voltar a estudar. Surgiu então o desejo de cursar o Mestrado em Educação. Minhas experiências anteriores me instigaram a procurar uma linha de pesquisa que me ajudasse a compreender as políticas educacionais em seu desenvolvimento na escola pública. Buscando um referencial compatível com minhas experiências profissionais, encontrei na UNIRIO a linha de pesquisa

---

<sup>3</sup> Palestra ministrada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lígia Coelho no I Encontro Nacional dos Coordenadores dos Programas Mais Educação e Escola Aberta, Brasília, 2008.

<sup>4</sup> O Programa Mais Educação é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e foi criado no segundo mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, tendo como Ministro da Educação Fernando Haddad. Foi lançado no dia 24 de abril de 2007, através da Portaria Interministerial, nº 17/2007.

Políticas em Educação, com uma temática de interesse - Concepções e práticas de educação integral e(m) jornada ampliada.

Ao ingressar no Mestrado em Educação da UNIRIO, entrei para o Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI), onde amadureci meu propósito de investigar políticas atuais em educação integral, partindo do PME, uma vez que esse Programa vinha me mobilizando há algum tempo, como expus até o momento.

Desta forma, nos propomos pesquisar o tema *Políticas de Educação Integral na atualidade*, por meio de reflexão e análise sobre o PME, e levando em consideração minha trajetória profissional, em que as questões relacionadas ao currículo estiveram bastantes presentes, estabelecemos, como problema, *a concepção de educação integral do PME e sua concretização, por meio de sua orientação curricular*. Este problema gerou algumas *questões*: Que concepções de educação integral e currículo estão presentes no PME? Os profissionais das escolas que aderiram ao PME e que estão envolvidos diretamente na sua implementação conhecem essas concepções? O PME traz uma orientação curricular, numa perspectiva de educação integral, a ser trabalhada pelas escolas? Como se dá a objetivação desse currículo, a partir da Política?

Tentando dar conta desses questionamentos, a presente pesquisa tem como objetivo analisar a concepção de educação integral presente no PME por meio de sua orientação curricular, a partir da objetivação do currículo prescrito no âmbito da Política, e levando em consideração seus documentos oficiais e textos disponíveis. Acreditamos na relevância desta pesquisa, considerando sua possível contribuição para que surjam novas análises e proposições acerca da educação integral em nossas escolas brasileiras.

Este estudo se baseia no fato de que a educação integral tem sido um ideal de educação no Brasil, buscando consolidar uma política educacional nas escolas públicas do país. Portanto, compreendemos a necessidade de desencadearmos um amplo diálogo nacional que possibilite a participação de vários atores envolvidos com a educação, de modo a refletirmos sobre o paradigma atual de educação integral, no país.

Como o PME é um Programa muito novo, vimos a necessidade de pesquisar sua amplitude teórico-conceitual, a fim de que pudéssemos avaliar essa política pública dentro do patamar de um direito social que possa promover a igualdade, a

inclusão e a qualidade da educação no país.

## **II - Aspectos teórico-metodológicos**

Para conseguirmos responder às nossas questões e buscando atingir o objetivo proposto neste estudo, analisamos os documentos oficiais do PME, mais especificamente aqueles em que garimpamos questões curriculares buscando, principalmente, compreender sua proposta no que tange à concepção de educação integral e sua orientação curricular.

Procuramos, também, verificar como essa orientação curricular penetra nas escolas; como é divulgada e apreendida por aqueles que a materializam – professores e demais sujeitos que nela atuam.

Visando verificar essa efetividade na proposta buscamos, no município de Niterói, entrevistar o(s) responsáveis por sua implementação. Estas fases da pesquisa serão melhor apresentadas nesta seção.

### **Aprofundando conceitos a partir do Programa Mais Educação**

Levando em consideração nosso problema de estudo, trabalhamos teoricamente com o PME, assim como com os conceitos de *educação integral* e *currículo*, que se tornaram centrais para a nossa análise.

O PME foi criado através da Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007, firmada entre os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, dos Esportes, da Ciência e Tecnologia, da Cultura e do Meio Ambiente e tem como objetivo implementar educação integral a partir da reunião dos projetos sociais desenvolvidos por aqueles ministérios atendendo, inicialmente, estudantes do ensino fundamental nas escolas com baixo IDEB.

Através da Portaria citada no parágrafo anterior, verificamos que ele “visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar (MEC, Portaria nº 17, 2007). Cabe ressaltar que essas atividades sócio-educativas se apresentam como múltiplas possibilidades de aprendizagem, para além da escolaridade, podendo ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, ou em outro espaço sócio-educativo, com

atividades no campo da educação, artes, cultura, esporte, lazer. Outro documento que regulamenta o Programa é o Decreto nº 7.083, de 28 de janeiro de 2010 que dispõe sobre o PME apresentando como o mesmo se constitui.

Além da Portaria nº 17/2007, e o Decreto nº 7083/2010, o Programa lançou, em 2009, os Cadernos da Série *Mais Educação*, que trazem como títulos: Educação Integral – Texto de Referência Para o Debate Nacional; Gestão Intersetorial no Território; Rede de Saberes Mais Educação – Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral. Os três cadernos apresentam os fundamentos do Programa, bem como formas de efetivá-lo, apresentando possibilidades para sua implementação.

Desses três documentos, destacamos o *Caderno Série Mais Educação – Educação Integral*, que apresenta o Texto Referência Para o Debate Nacional, trazendo os conceitos e concepções de educação integral e o *Caderno Série Mais Educação - Rede de Saberes - Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral*, que traz os diferentes saberes propostos pelo programa, bem como a metodologia aplicada para se atingir os objetivos da aprendizagem, através do diálogo entre os saberes formais (escolares) e os saberes da comunidade.

Como um dos focos do estudo pauta-se na orientação curricular do PME, aprofundamos o mesmo nos saberes propostos nesse material impresso, através de uma leitura que possibilitasse responder a questões como: Quais saberes são esses? A metodologia apresentada contempla a concepção de educação integral proposta no Programa? Como esses saberes são apresentados às escolas que aderiram ao Programa? Como os profissionais dessas escolas se apropriam dessas informações?

Nesse sentido, mais um documento se apresenta como relevante para nossos estudos e análise. É o *Caderno Programa Mais Educação – Passo a Passo*, que traz os diferentes macrocampos com suas respectivas atividades, bem como as orientações para a implementação do Programa nas escolas. Nesse sentido este será, também, outro material impresso que consultarei para construir o escopo teórico do estudo proposto.

Outro documento de análise que apresenta subsídios para se pensar sobre as questões curriculares é a Resolução nº 19, de 15 de maio de 2008, que dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras

providências, trazendo no artigo 13 os 10 (dez) macrocampos propostos como conhecimentos relevantes para a implementação da Educação Integral, bem como as formas de aplicação dos recursos destinados ao desenvolvimento dessas atividades. São eles: 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; Educação Econômica. Lançada em 2011, a Resolução nº 20 de 06 de maio de 2011, que dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011, às escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, com vistas a assegurar a realização de atividades de Educação Integral de forma a compor a jornada escolar de, no mínimo, sete horas diárias. Traz, também, essas atividades através dos macrocampos que são desenvolvidos na ampliação da jornada escolar.

Para complementar os estudos do documento citado acima, o *Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE/Integral, no exercício de 2009/2010/2011*, também foi referenciado e analisado, pois além de trazer, nos seus escritos, como se constitui o Programa, apresenta ainda informações de como concretizá-lo, levando em consideração a operacionalização, o financiamento, e as atividades/macrocampos fomentadas, com seus respectivos referenciais pedagógicos.

Por fim pesquisamos a Cartilha *Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada*, lançada no ano de 2011, e que também pertence à Série Mais Educação, com o objetivo de analisarmos como os conceitos e concepções da educação integral, propostos através do PME vão sendo reelaborados a partir do contexto da produção dos textos.

Enfim, pesquisamos nove documentos oficiais do Programa, tendo como referencial todos os que fazem menção à educação integral e o currículo, propondo traçar um caminho que aponte os aspectos conceituais e político-filosófico do PME.

Trouxemos os estudos de Mainardes (2006) e Mainardes e Marcondes (2009), apresentando uma análise do Ciclo de Políticas no contexto da produção de texto, baseado nos trabalhos de Ball & Bowe (1992), como referencial teórico-analítico para os estudos de políticas educacionais.

A abordagem do ciclo de políticas é um referencial importante para que possamos analisar programas e políticas educacionais desde sua formulação até o

contexto onde ela é transformada em prática. Segundo Mainardes (2006), a abordagem do ciclo de políticas,

Destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (p. 49).

O ciclo de políticas é constituído por três contextos principais: (1) o contexto da influência; (2) o contexto da produção de texto e (3) o contexto da prática. O *contexto da influência* é o lugar onde a política educacional é pensada, discutida, definindo suas finalidades sociais e educacionais. É um lugar de disputas e embates onde há concorrência entre diferentes grupos de interesse. Dentro desse contexto encontramos os partidos políticos, do governo e do processo legislativo, além de comissões e grupos representativos com influências globais e internacionais Mainardes (2006). O *contexto da produção de textos* é o contexto em que a política é representada através de textos oficiais, pronunciamentos, oficiais, vídeos etc. “Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. Mainardes (2006, apud, BOWE et al., 1992)<sup>5</sup>. Já o *contexto da prática* é “onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53). É neste contexto que a política é implementada, porém essa implementação não se dá de forma fidedigna, pois o processo de transformar o que está escrito em prática, possibilita uma recriação da política em questão.

No que se refere aos estudos sobre as concepções de educação integral, trouxemos os estudos de Cavaliere (2007), Coelho (2009) e Guará (2009), entre outros que aprofundam essas concepções.

Já para os estudos sobre o currículo, as contribuições de Moreira e Silva (2009) e Silva (2010) foram norteadoras, apresentando, sucintamente histórico e concepções que vêm norteadando os estudos do currículo, bem como os estudos de

---

<sup>5</sup> BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992. <<http://www.cedes.unicamp.br>>

Sacristán (2000), no que tange a objetivação do currículo numa confluência de práticas.

### **Abordagem metodológica**

Para responder às minhas questões e objetivos, realizamos uma análise documental, iniciando-a por meio da coleta dos documentos oficiais do PME a que nos referimos na seção anterior. A análise documental possibilita a coleta de dados como fonte de informações que se encontram nos documentos escritos ou não Moreira e Caleffe (2005). Os estudos e análises realizados nos permitiram compreender mais profundamente os documentos oficiais no que diz respeito ao conceito de educação integral e currículo proposto no PME.

Segundo (PHILLIPS, 1974, p. 187), documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Segundo Cellard (2010, p. 295, apud TREMBLAY, 1968, p. 284)<sup>6</sup>,

graças ao documento pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os dias de hoje.

Essa ideia reforça a hipótese da possibilidade de percebermos, através dos documentos, o comportamento humano a partir do contexto da produção dos textos, no que se refere, principalmente, a novos formatos, novos conceitos e novas ideias que surgem com a maturação e desenvolvimento dos sujeitos envolvidos nessa produção.

Assim, optamos por pesquisar os documentos oficiais já citados, e que organizamos conforme quadro abaixo. Eles contêm elementos que nos possibilitam inferir as concepções de educação integral e de orientação curricular que constituem o Programa:

Quadro 1: Documentos e textos oficiais do PME utilizados na pesquisa.

---

<sup>6</sup> TREMBLAY, M,-A. (1968). *Initiation à La recherche dans lês sciences humaine*. Montreal. McGraw – Hill.

<b>DOCUMENTOS</b>	<b>REFERÊNCIAS</b>
<b>1 - Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007.</b>	Criada pelo MEC, a Portaria institui o PME que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar.
<b>2 - Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010</b>	Decreto criado pela Presidência da República, que dispõe sobre o PME.
<b>3 - Manual Programa Mais Educação – Passo a Passo</b>	Manual criado pelo MEC, no ano de 2009, apresentando às escolas todas as orientações de como implementar o PME.
<b>4 - Caderno Rede de Saberes Mais Educação – Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral</b>	Caderno criado pelo MEC, no ano de 2009 e destinado a professores e diretores de escolas. Pertence à Série Mais Educação referente aos estudos sobre Projetos Pedagógicos.
<b>5 - Caderno Série Mais Educação - Educação Integral</b>	Caderno criado pelo MEC no ano de 2009, que traz o Texto Referência para o Debate Nacional a cerca da Educação Integral.
<b>6 - Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro através do Programa Mais Educação – PDDE/Integral- 2009a/2010b/2011c</b>	Manual criado pelo MEC, nos respectivos anos, que orienta secretarias e escolas sobre os critérios para utilização dos recursos do PDDE/INTEGRAL, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).
<b>7 - Resolução nº 19 de 15 de maio de 2008</b>	Resolução criada pelo MEC que dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências.
<b>8 - Resolução nº 20 de 06 de maio de 2011.</b>	Resolução criada pelo MEC que dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, com vistas a assegurar a realização de atividades de Educação Integral de forma a compor a jornada escolar de, no mínimo, sete horas diárias.
<b>9 - Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada,</b>	Cartilha da Série Mais Educação, lançada pelo MEC no ano de 2011, trazendo orientações de como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem.

Fonte: Portal do MEC.

Realizamos, também, uma pesquisa bibliográfica, a partir de produções elaboradas por teóricos que pesquisam e estudam, tanto o campo do currículo quanto o da educação integral, realizando uma reflexão crítica sobre os mesmos.

Segundo Oliveira (2007),

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias (p.70).

No entanto, acreditamos que as análises e inferências possíveis de serem realizadas a partir da leitura dos documentos do PME não seriam suficientes para materializar a concepção de educação integral e a orientação curricular do Programa, motivo pelo qual optamos pela realização de uma coleta de dados que desse conta da nossa necessidade investigativa.

Para tanto, realizamos entrevistas semiestruturadas de modo a buscar conhecimento útil para responder nossas questões de pesquisa. Na busca desse conhecimento, procuramos investigar o nível de conhecimento que sujeitos que implementam o PME têm acerca desse Programa, da concepção de educação integral assumida, e da orientação curricular formulada.

Nesse sentido, entrevistamos dois profissionais importantes nessa articulação: (1) a Coordenadora do PME do Município de Niterói e (2) a Professora Comunitária que coordena o PME na Escola Municipal Noronha Santos, ambos do município de Niterói.

Os sujeitos escolhidos são envolvidos diretamente com o Programa, fornecendo-nos dados específicos sobre o seu funcionamento, bem como a compreensão de como os mesmos percebem e avaliam a relevância do PME, no que tange aos conceitos e concepções de educação integral, bem como sua orientação curricular, com seus diversos saberes, os macrocampos e a metodologia trabalhada.

Buscando uma aproximação mais real com os respondentes, a escolha pela entrevista semiestruturada possibilitou-nos uma abordagem que nos revelasse a compreensão das crenças, atitudes, valores e motivações dos sujeitos frente ao Programa e à sua implementação na escola.

Segundo Gaskell, (2008, p. 65, apud FARR, 1982)<sup>7</sup>, a entrevista qualitativa é “essencialmente uma técnica, ou método para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista”. Desta forma, o mundo da vida dos entrevistados e a forma como cada um concebe o Programa foram dados relevantes para as análises.

A pesquisa documental sobre o PME e a entrevista semi-estruturada nos possibilitou interagir, tanto com o contexto macro quanto com o contexto micro da

---

<sup>7</sup> FARR, R.M. (1982). Interviewing: the Social Psychology of the In-ter-view. In: F. FRANSELLA (Ed). Psychology for Occupational Therapist. London: Macmillan, p. 151-70.

política em questão, o que nos favoreceu estabelecer uma relação entre esses dois níveis.

Tudo indica que a ligação dos níveis macro e microsocial tem-se tornado um horizonte cada vez mais atraente para aqueles que tomam consciência da inextrincável complexidade do mundo social e, nele da educação (...) (BRANDÃO, 2001, p. 162).

Considerando que os processos e configurações sociais estão inseparavelmente ligados às dinâmicas micro e macro, e que essas dimensões não funcionam da mesma forma, as análises delas decorrentes não são precisas e conclusivas. Enquanto o nível micro envolve um pequeno número de atores que têm a possibilidade de observar-se mutuamente, o nível macro envolve sempre muitos atores que não estão obrigatoriamente em interação direta, (BRANDÃO, 2001). Porém segundo essa estudiosa, nem sempre as abordagens qualitativas “estão alertas para a possibilidade de que muitas das situações e significados não encontrem, nos atores diretamente envolvidos, a melhor referência para a sua interpretação” (BRANDÃO, 2001, p. 163).

As transcrições “fiéis” de depoimentos podem, portanto carecer de fidedignidade no processo de construção interpretativa por parte do pesquisador. Elas podem significar o mesmo equívoco das “transcrições teóricas” no trabalho de campo, ou seja: da mesma forma que as referências teóricas precisam ser reelaboradas no processo de investigação (*construção do objeto*), os depoimentos obtidos por meio de entrevistas precisam ser novamente situados no contexto geral das circunstâncias investigadas (...) (BRANDÃO, 2001, p. 164).

A escolha pelo município de Niterói se deu pelos seguintes aspectos: (1) por não conhecermos sua rede municipal de ensino, o que nos possibilitará o estranhamento necessário para a realização da pesquisa e (2) pelo fato do município de Niterói ter aderido ao PME, com a participação de 15 escolas municipais.

A escolha pela Escola Municipal Noronha Santos se deu pelos seguintes aspectos: (1) ser uma das escolas escolhidas pelo MEC para implementar o Programa Mais Educação; (2) estar situada em uma rede de ensino que não conhecemos, nos possibilitando ter o afastamento e o estranhamento necessários a realização da pesquisa; (3) ser uma escola que possui além da Educação Infantil, o

1º segmento do Ensino Fundamental, compreendendo do 1º ao 5º anos de escolaridade, sendo esta etapa de ensino a escolhida pela pesquisa.

A escolha por essa etapa de ensino se dá pelo fato de ser a mais escolhida, pela maioria das Secretarias e escolas, para a implementação de experiências educativas que visem a qualidade da aprendizagem em jornada ampliada e educação integral, considerando que essa etapa é a base para aprendizagens significativas posteriores.

Nesta introdução, apresentamos as intenções que nos levaram a trilhar os caminhos necessários para a consecução deste estudo. Nos capítulos subsequentes, aprofundamos essas questões, com o propósito de conhecermos e analisarmos o PME como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, numa perspectiva de educação integral.

A partir da escolha do tema, objeto, problema, objetivos e questões, estruturamos a pesquisa em três etapas, além desta Introdução.

No capítulo 1, tecemos um estudo do PME, trazendo os referenciais que o respaldam, a fim de conhecer sua origem, finalidades, princípios, objetivos, metas e operacionalização. Para esse estudo, realizamos uma pesquisa com os documentos oficiais do PME, já citados anteriormente.

No capítulo 2, desenvolvemos um estudo sobre a concepção de educação integral trazida pelo PME, buscando uma análise macro da política educacional em questão, bem como uma pesquisa dos referenciais teóricos que estudam educação integral com a identificação das concepções que caracterizam as experiências desenvolvidas na atualidade.

Nesse capítulo analisamos, a partir dos documentos oficiais do PME, os conceitos e orientações curriculares trazidas pelo Programa para uma proposta de educação integral em jornada ampliada, a fim compreender as relações entre esses elementos e de que forma essa relação se materializa no contexto da prática. Essa materialização se expressa na pesquisa através dos relatos dos sujeitos que foram entrevistados e apresentados no capítulo seguinte.

Ainda nesse capítulo, tecemos um estudo sobre o currículo, seus conceitos e concepções, bem como refletimos sobre a objetivação do currículo numa confluência de práticas, a partir dos estudos de Sacristán (2000). Apesar de esse estudioso trazer seis níveis onde a objetivação do currículo se dá na prática, este estudo se

deteve mais no nível do *Currículo Apresentado aos Professores*, por ser um referencial relevante para a pesquisa documental, já que esse nível de objetivação do currículo é a materialidade da política curricular expressa em materiais, guias, livros-texto, documentos, etc. Procuramos também nesse capítulo tecer relações entre a objetivação do currículo numa confluência de práticas com o Ciclo de Políticas de Ball & Bowe (1992), apresentada pelo estudo de Mainardes (2006).

No capítulo 3, desenvolvemos o estudo no município de Niterói, trazendo seu contexto educacional, a implantação do PME na sua rede municipal de educação, bem como a implementação do Programa na Escola Municipal Noronha Santos, situada neste município. Esta parte do estudo se deu através de pesquisa e entrevista realizada na Fundação Municipal de Educação (FME) de Niterói e na escola citada acima.

Já nas considerações finais, trouxemos reflexões que apontaram para questões que ainda gerarão debates futuros sobre as políticas de educação integral e tempo integral na atualidade e até que ponto elas trazem uma proposta curricular que garante mais educação, mais qualidade, mais democracia e mais igualdade para todos.

## **CAPÍTULO I – Programa Mais Educação – Uma Política Nacional de Educação Integral?**

Neste primeiro capítulo, a partir das subseções que se seguem, tecemos um estudo do PME, trazendo os referenciais oficiais que o respaldam, a fim de apresentar sua origem, finalidades, princípios, operacionalização e metas, bem como sua concepção de educação integral, visando uma análise ampla desse Programa.

Para consubstanciar essa reflexão, utilizamos os documentos já citados no quadro 1 deste estudo, além do Plano Nacional de Alimentação Escolar – PNAE/ Mais Educação resolução 38, de 10 de agosto de 2008.

### **1.1 - Programa Mais Educação: Origem, Finalidades, Princípios, Operacionalização e Metas**

Partindo dos documentos supracitados buscamos, com o auxílio dos estudos de Mainardes (2006); Ball (2006) e Mainardes e Marcondes (2009), compreender como as políticas são produzidas, mais especificamente como as políticas ou programas educacionais se constituem em relação ao que pretendem e seus efeitos. Assim, tendo como norte os estudos de Stephen Ball sobre o ciclo de políticas, nossos objetivos e problema, centramos a análise no contexto da produção de texto, dentro desse ciclo. Em seção posterior, trazemos mais detalhes sobre essa opção teórico-metodológica.

Levando em consideração nossa leitura dos documentos legais e referenciais oficiais citados no quadro 1, verificamos que o PME teve sua *origem* no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>8</sup>, com a aprovação da Portaria Interministerial nº 17/ 2007, que o criou com vistas à construção de subsídios para a constituição de uma política nacional de Educação Integral no país. Segundo a Cartilha *Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada* (2011),

---

<sup>8</sup> O PDE foi lançado em 24 de abril de 2007 pelo Presidente da República e os Ministros da Educação, da Fazenda e do Planejamento. A mensagem é que o desenvolvimento da Educação, essencial ao desenvolvimento econômico sustentável do país, impulsionado pelo PAC (Plano de Aceleração do Crescimento), depende de uma boa articulação de políticas públicas, em vários setores. (MEC, 2011, p.6)

O **Programa Mais Educação** (Portaria Interministerial 17/2007 e Decreto 7083 de 27/01/2010) vem operacionalizar as diretrizes do PDE. Ele retoma o ideal da Educação Integral, que vem dos tempos dos pioneiros da Escola Nova e, a partir do aprendizado com experiências bem sucedidas, o leva como prática às redes de ensino dos estados e municípios do país. (MEC, 2011d, p.7)

Nesse sentido, o PME propõe a implantação da educação integral por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar, visando contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautado pela noção de formação integral e emancipadora. (MEC, 2007a, Art. 6º).

Entre as várias ações previstas no PDE, além do PME encontramos também o *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação*<sup>9</sup>, criado como um plano estratégico para que gestores estaduais e municipais colocassem em prática suas 28 diretrizes, com medidas específicas que visam à melhoria da qualidade da educação básica e metas estabelecidas até o ano de 2021.

O fato de destacarmos este documento, que não foi referenciado anteriormente, tem sua razão. Dentre as diretrizes desse Plano, destacamos duas que avaliamos como direcionadas à ampliação do tempo na escola:

IV – 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.

VII – Ampliar as possibilidades de permanência do educando, sob responsabilidade da escola, para além da jornada regular” (...), (BRASIL, 2007, Art. 2º).

As diretrizes citadas acima apontam para o compromisso do Ministério da Educação (MEC) em buscar a educação integral como proposta para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, entendendo a ampliação da jornada escolar como prioridade para se atingir esse objetivo, uma vez que ambas reforçam a necessidade de extensão da jornada escolar “no contraturno” e “para além da jornada regular”.

No inciso IV, verificamos a preocupação com a aprendizagem dos alunos, de modo a proporcionar que os mesmos avancem em suas trajetórias educacionais,

---

<sup>9</sup> O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, tem por objetivo conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, em prol da melhoria da qualidade da educação básica (...) (BRASIL, 2009, p. 13).

ampliando a jornada escolar com atividades no contraturno e estratégias de combate à repetência. Já no inciso VII, o destaque vai para a responsabilidade e compromisso da instituição escolar em assegurar que os alunos permaneçam mais tempo na escola, para além do tempo regular. Essa responsabilidade incide sobre a compreensão da importância da ampliação do tempo escolar para que os alunos aprendam mais e com mais qualidade, uma vez que vários estudos apontam para o fato do tempo regular não ser suficiente para atingir esse objetivo.

Nesse sentido, e ampliando essa discussão, de acordo com um estudo realizado por Neri (2009)<sup>10</sup>, o fato de 2,5% das crianças brasileiras de 7 a 14 anos estarem fora da escola não significa que as que estão matriculadas estejam aproveitando, quantitativamente e qualitativamente, a oportunidade de receberem educação escolar: “Cada criança brasileira nesta faixa etária que é recordista nacional de matrícula, fica em média 4,7 horas diárias na escola o que é, convenhamos, muito pouco” (NERI, 2009, p. 5).

Os dados gerais dessa pesquisa mostram uma realidade preocupante, pois o tempo que o aluno permanece na escola pode incidir sobre o seu desempenho escolar e sobre a própria qualidade da educação<sup>11</sup> que esses alunos recebem. Já o artigo escrito por Kerstenetzky (2008) nos mostra que, apesar da cobertura quase universal do ensino fundamental no Brasil, a avaliação de desempenho escolar feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) apresenta médias insatisfatórias nas provas de leitura e matemática. Esse expressivo acesso dos alunos do ensino fundamental trouxe às instituições públicas uma realidade precária - a quantidade de escolas públicas existentes no país não é suficiente para um ensino de qualidade. Na medida em que as matrículas nessas instituições foi bastante ampliada, reduziu-se o tempo de permanência na mesma e essa perversa opção pela jornada escolar curta, traz como consequência o baixo desempenho dos alunos. Para Kerstenetzky (2008),

---

<sup>10</sup> Pesquisa coordenada por Marcelo Néri, que faz parte de projeto patrocinado pelo movimento Todos Pela Educação, pela Fundação Educar Dpaschoal, pelo Instituto Unibanco e pela Fundação Getúlio Vargas. [http://www.fgv.br/ibrecps/rede/tpe/TPE\\_Sumario\\_.pdf](http://www.fgv.br/ibrecps/rede/tpe/TPE_Sumario_.pdf).

<sup>11</sup> Qualidade na educação é um conceito histórico, socialmente construído, e que sempre esteve em disputa; portanto, aparece no cenário brasileiro de forma multifacetada. Ele reflete o momento em que vivemos e a disputa de significados existentes na sociedade.

A ampliação da oferta de escola no Brasil (hoje quase todas as crianças de sete a 14 anos estão estudando) foi acompanhada por uma queda de desempenho dos alunos, revelada em diferentes avaliações. Para corrigir tal distorção, propõem-se estratégias como a valorização dos professores e a melhoria da infraestrutura escolar, entre outras, mas a importante questão do tempo de permanência na escola (a jornada escolar) é esquecida. A extensão da jornada escolar, na rede pública de ensino, seguindo o exemplo de outros países, exigiria, na prática, aumentar o número de escolas e de docentes, mas traria um ganho de qualidade e, mais do que isso, aumentaria o bem estar das crianças pobres e suas chances de ascensão social (p.18).

Do que foi exposto, percebemos que o PDE e o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação apontam para a preocupação com a qualidade da educação no País entendendo que a ampliação do tempo na escola, numa perspectiva de educação integral, é um caminho para se alcançar essa meta de qualidade. Entendemos ser o PME a estratégia-ação que materializaria essa possibilidade. No entanto, fica-nos uma questão: Será que o Programa, implementado em diversas escolas brasileiras, atendendo a diversidade dessas instituições, dá conta dessa meta?

Considerando que o PDE junto ao Plano Compromisso Todos pela Educação é uma Política Nacional em prol da melhoria da educação básica, podemos inferir que é uma política feita para as pessoas (alunos, profissionais da educação, população de uma forma geral). Sendo assim, segundo Ball (2006), essas pessoas são incluídas na política, tanto como beneficiários, quanto implementadores das mesmas. No entanto, pensamos com Ball (2006), que:

(...) políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. Soluções para os problemas postos pelos textos políticos serão localizadas e deveria ser esperado que discernissem determinados fins e situações confusas. Respostas que na verdade precisam ser “criativas”. As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos (p.26).

Sendo assim, problemas a serem resolvidos no contexto precisam considerar a necessidade do envolvimento de todos que estão diretamente na política, ou seja, tanto aqueles que atuam no contexto da influência (onde as políticas públicas são

iniciadas e os discursos políticos são construídos) quanto os que atuam no contexto da produção de textos (onde os textos políticos são produzidos, representando a política) e também no contexto da prática (onde a política está sujeita à interpretação e recriação), (MAINARDES, 2006).

O MEC, também no âmbito do PDE, conta com os recursos provenientes do *Fundo de Manutenção da Educação Básica* (FUNDEB), financiando todos os níveis e modalidades da Educação Básica. Vale ressaltar que o FUNDEB prevê um percentual a mais para a educação em tempo integral, possibilidade que, mais uma vez, reforça a ideia de avanço em direção à ampliação do tempo na escola, uma vez que esse aporte de recursos possibilita a ampliação de sua oferta. A Lei 11.494/2007, que instituiu o FUNDEB, determina que “o regulamento disporá sobre a educação básica em tempo integral e sobre os anos iniciais e finais do ensino fundamental” (Art. 10) e, nessa direção, o Decreto nº 6.253/07 considera “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (Art. 4º).

Ainda no que se refere ao financiamento da educação integral, a Resolução nº 19, de 15 de maio de 2008, que “dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências” assegura, no seu artigo 13, recursos para o ressarcimento de despesas com os monitores que desenvolvem as atividades de educação integral, bem como com a aquisição dos materiais destinados a cada atividade, a saber:

Às escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal que possuam alunos matriculados no ensino fundamental, nas modalidades regular e especial, localizadas em regiões metropolitanas com alto índice de vulnerabilidade social e selecionadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC (SECAD/MEC), serão destinados recursos na categoria econômica de custeio, por intermédio de suas UEx, para ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento de atividades de aprendizagem, culturais e artísticas, esportivas e de lazer, de direitos humanos, de meio ambiente, de inclusão digital e de saúde e sexualidade, que totalizem carga horária mínima de sete horas diárias, e cobertura de dispêndios com aquisição de materiais de consumo e kits compostos de materiais básicos, e contratação de serviços, voltados à Educação Integral (MEC, 2008a, p. 13).

Ainda no ano de 2011, a Resolução nº 20, de 06 de maio, reforça o compromisso do MEC em assegurar os recursos destinados à educação integral visando ampliar essa modalidade de ensino em grande parte da rede pública nacional, como veremos ao longo desta pesquisa. Destacamos nesta Resolução o Art. 1º:

Art. 1º Destinar, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011, recursos financeiros de custeio e capital, por intermédio de suas Unidades Executoras Próprias (UEX), às escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal, que possuam alunos matriculados no ensino fundamental e médio registrados no censo escolar do ano de 2009, selecionadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) de acordo com os critérios estabelecidos para a execução do Programa Mais Educação em 2011 e ratificadas pelas prefeituras municipais e secretarias distrital e estaduais de educação, com vistas a assegurar a realização de atividades de Educação Integral de forma a compor jornada escolar de, no mínimo, sete horas diárias. (Redação dada pela Resolução nº 53, de 29 de setembro de 2011, do Conselho) (MEC, 2011b, p. 2).

Reconhecemos que os recursos destinados à educação integral, assegurados pelos documentos apontados, são reais, mas será que a meta do tempo de permanência do aluno na escola está sendo garantida na prática, de forma a assegurar a educação integral em tempo integral com a qualidade esperada? Sendo essa meta estabelecida pela política, reforçamos a necessidade de uma ação conjunta para que a mesma se efetive e se materialize na prática. No entanto, esse não é um processo simples. Segundo Ball, em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009),

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer (p. 305).

Retomando um de nossos pontos de análise nesta seção, acreditamos também que o PME, em sua origem, buscou inspiração nas experiências das escolas de educação integral e tempo integral que, historicamente, marcaram a

educação brasileira. Apesar de serem experiências pontuais e esporádicas, foram significativas e importantes para o cenário educacional brasileiro<sup>12</sup>.

Além de haver existido, ao longo da história da educação brasileira, a influência de grandes educadores em experiências de educação integral e(m) tempo integral, redes estaduais, municipais e privadas de ensino criam e recriam essa concepção de educação com base em diferentes propostas, o que de certa forma enriquece o debate e os estudos acerca desse tema. Este ponto será aprofundado em seção a seguir.

Como já expusemos, o PME foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e, posteriormente, regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de janeiro de 2010, que aprofundou essa Portaria.

Tanto a Portaria nº 17/2007 quanto o Decreto nº 7083/10 merecem nossa atenção para melhor compreendermos as finalidades, princípios, metas e conceitos que perpassam o Programa e como eles vão ganhando novos formatos ao longo do processo de seu planejamento e implementação.

Começando pelas *finalidades* do PME, apresentadas pelos dois documentos, encontramos oito delas na Portaria nº 17/07, Art.2º, a saber:

- I – “apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do programa;
- II – contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;
- III – oferecer atendimento educacional especializado às crianças adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida;
- IV – prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e de outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços-assistenciais do Sistema Único de Assistência Social –

---

<sup>12</sup> Sobre essas experiências, consultar dissertação de Alessandra Victor Nascimento Rosa – Educação integral e(m) tempo integral: espaços no Programa Bairro-Escola, Nova Iguaçu- RJ. (UNIRIO, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011. p. 25-36).

SUAS;

V – promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura, e a criatividade em torno das atividades escolares;

VI – estimular crianças, adolescentes e jovens a manter a interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania, e da solidariedade;

VII – promover a aproximação entre escola, família 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; e

VIII – prestar assistência técnica conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o Art. 1º desta Portaria.” (MEC, 2007<sup>a</sup>, p. 2 - 3).

Analisando esse rol de finalidades, verificamos que a Portaria nº 17/2007 aponta para uma educação integral que contemple a formação humana em sua plenitude, que vise à melhoria da aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens, ampliando seu período de permanência na escola e também assegure a proteção integral desses sujeitos.

Elas abarcam, assim, uma proposta educacional em que a escola deve se preocupar com a educação e a proteção dos seus alunos, ou seja, com questões que estão para além do processo de ensino e aprendizagem, em que também as questões sociais precisam ser consideradas, articulando suas diversas políticas. Essa preocupação tem sua justificativa a partir da situação de pobreza e exclusão a que estão submetidas crianças, adolescentes e jovens, em situação de vulnerabilidade social. Esses elementos adquirem um forte significado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ao prever o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral, bem como a ideia da proteção integral.

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 integral surge, então, como alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infanto-juvenil (GUARÁ, 2009, p. 67).

Visando reforçar esse novo olhar para as funções da escola e que são

apresentados nas finalidades do PME, os “considerandos” da Portaria ressaltam a importância do aspecto educacional e social na formação dos alunos, procurando fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades socioeducativas<sup>13</sup>. Destacamos nesses “considerandos” a intenção de garantir alguns direitos sociais, (educação, saúde, alimentação, esporte, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar), buscando responder às necessidades humanas e ao desenvolvimento da cidadania de crianças, adolescentes e jovens, pautados na assistência e proteção integral, bem como o fortalecimento da formação cultural e a aproximação das escolas com a família e as comunidades.

Constatando esse forte apelo às questões sociais apresentadas na Portaria nº 17/2007, destacamos os seguintes “considerandos”:

(...) Considerando que o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, garante às crianças, e aos adolescentes a proteção integral e todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes oportunidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade;  
 Considerando que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, nos termos do art. 227 da Constituição Federal;  
 (...) Considerando que a Política Nacional de Assistência Social, o Estado deve prover proteção social à criança, ao adolescente e ao jovem, bem como suas famílias, nas situações de vulnerabilidade, risco ou exclusão social, potencializando recursos individuais e coletivos capazes de contribuir para a superação de tais situações, resgate de seus direitos e alcance da autonomia;  
 Considerando a situação de vulnerabilidade e risco a que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças, adolescentes e jovens e suas famílias, relacionada à pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de direitos; (...) (MEC, 2007a, p.1).

---

<sup>13</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, adolescentes e jovens aportam. Designa igualmente finalidades, como 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).

Ao analisá-los, constatamos que esse destaque leva em conta uma concepção de educação integral pautada no binômio *educação - proteção integral*, que é diferente de outras concepções, o que aprofundaremos teoricamente na próxima seção.

Em síntese, podemos afirmar que tanto os considerandos da Portaria quanto as finalidades apontam para uma política educacional mais centrada em ações de caráter social e assistencial do que propriamente educacional, o que é reforçado em seu artigo 5º:

O Programa Mais Educação será implementado por meio de: (...)III – incentivo e apoio a projetos que visem a articulação de políticas sociais para a implementação de atividades sócio-educativas no contraturno escolar, com vistas a formação integral de crianças, adolescentes e jovens (MEC, 2007<sup>a</sup>, p. 3).

No entanto, ao analisar o Decreto nº 7083/2010, verificamos que o documento reduz quantitativamente as finalidades do PME para apenas uma, dando uma maior objetividade na direção de um Programa que é destinado à educação, portanto, com o objetivo de fazer com que os estudantes tenham o direito de aprender. Notamos assim, nesse segundo documento legal específico do Programa, uma preocupação mais direta com a aprendizagem do aluno em detrimento da perspectiva da proteção integral. A finalidade do PME apresentada no Decreto nº 7.083/10, em seu Art. 1º é a seguinte:

Contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010, p. 1). (grifos nossos).

Além de um olhar mais voltado para a natureza educacional, de cunho escolar, como afirmamos anteriormente, outra consideração importante é que o Decreto já define que a educação básica em tempo integral deve ter uma duração igual ou superior a sete horas diárias, “considerando o tempo total que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais” (MEC, 2010, p. 1).

Essa jornada escolar ampliada propõe o desenvolvimento de atividades de diferentes campos, que podem ser desenvolvidas na escola ou em outros espaços,

sob a responsabilidade dessa instituição, estabelecendo parcerias com instituições públicas e privadas e ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, (MEC, 2009b).

Para essa articulação, o PME coloca em diálogo as ações empreendidas pelos Ministérios da Educação – MEC; da Cultura – MINC; do Esporte – ME; do Meio Ambiente – MMA; do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS; da Ciência e da Tecnologia – MCT e, também da Secretaria Nacional de Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República. Segundo o *Caderno Passo a Passo* (2009), “trata-se da construção de uma ação intersetorial<sup>14</sup> entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira” (MEC, 2009, p.6). Através da articulação desses Ministérios, o Governo Federal fomenta assim a intersetorialidade, como proposta de uma nova forma de gestão da política, nas quais diversas instâncias governamentais buscam parcerias entre si, visando beneficiar crianças, adolescentes e jovens.

Essa articulação traz um grande desafio no campo educativo, uma vez que as políticas públicas setoriais são estruturadas de forma a funcionar fragmentadas, em função das especializações de cada área. Para que isso se materialize, se faz necessário o envolvimento de diversos atores em prol de uma meta comum, que levem todos a comprometerem-se.

No caso do PME, a complexidade da tarefa de garantir o direito à educação integral gira em torno da convergência das ações setoriais, em suas diversas possibilidades e competências gerenciais e técnicas, com relação ao potencial educativo de que cada setor pode dispor. No entanto, esse é um grande desafio a ser enfrentado. Ações conjuntas vão requerer transformações muito mais complexas do que se possa imaginar. Não basta vontade política, uma vez que o envolvimento de vários atores pressupõe formação, planejamento, comprometimento e avaliação permanente. Se em nossa realidade educacional é comum assistirmos ações isoladas e fragmentadas dentro da instituição escola, que dirá em processos institucionais que estão para além da escola! Apesar do MEC propor ações

---

<sup>14</sup> O Caderno Gestão Intersectorial no Território apresenta a definição de intersectorialidade ao citar Junqueira e Inosa (1997) como sendo “articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações para alcançar efeito sinérgico em situações complexas, visando o desenvolvimento social, superando a exclusão social” (p. 25, 2009).

integradas de caráter interministerial, ou com outras instituições governamentais e sociais, não tira da escola a centralidade dessas ações. Segundo o *Caderno Série Mais Educação-Educação Integral*, (2009),

As experiências recentes mostram o papel central que a escola deve ter no projeto de Educação Integral, mas também apontam a necessidade de articular outras políticas que contribuam para a diversidade de vivências que tornam a Educação Integral uma experiência inovadora e sustentável ao longo do tempo (MEC, 2009b, p. 5).

Porém há uma questão bastante significativa, ao se considerar essa centralidade: será que a escola, mergulhada no seu fazer pedagógico, dá conta desse papel central, nesse esquema de rede tão complexo?

Em relação aos *princípios* que regem o Programa, o estudo que empreendemos dos documentos legais nos mostra que estes não são explicitados na Portaria nº 17/2007; no entanto, eles aparecem a partir do Decreto nº 7.083/2010. São eles:

- I – “*articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais* citadas no & 2º do art. 1º;
- II – a constituição de *territórios educativos* para o desenvolvimento de *atividades de educação integral*, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;
- III – a *integração entre políticas educacionais e sociais*, em interlocução com as comunidades escolares;
- IV – a *valorização das experiências históricas* das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;
- V – o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental *nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos*;
- VI – a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;
- VII – a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral” (BRASIL, 2010, p. 1). (grifos nossos).

Dos sete princípios apresentados, cinco referem-se a pontos que serão debatidos em outros momentos deste estudo. Em outras palavras, os itens II e III, que de alguma forma conformam uma concepção de educação integral, serão trabalhados no capítulo 2, bem como os itens I, V e VI – que delineiam uma possível proposta curricular. Assim sendo, nesta seção destacamos os princípios IV e VII como princípios mais gerais.

Pelo princípio IV, que já foi citado anteriormente, quando discutimos a origem do PME, enfatizamos a pretensão do Programa em buscar, no contexto histórico, experiências educacionais pautadas em concepções de tempo e educação integral, a fim de servir como referências bem sucedidas para a implantação de uma política de educação integral no país.

De acordo com o MEC, não se pretendeu, com isso, copiar essas experiências, mas considerá-las como inspiradoras em diferentes contextos sócio-históricos, enquanto iniciativas de governos municipais e estaduais (MEC, 2009b). Certamente essas experiências são pautadas em matrizes ideológicas diversas, o que de certa forma enriquece a visão de educação integral; portanto, ao buscar essas inspirações, é necessário ter muito claro com qual concepção de educação estamos trabalhando, para não correr o risco de perdermos a essência da nossa própria concepção de mundo, de sociedade e de homem.

Pelo princípio VII, vemos uma emergente necessidade da articulação entre os sistemas de ensino, as universidades e as escolas, no sentido de se constituir algo real e sustentável. A realidade acadêmica, com seus estudos e centros de pesquisas, precisa se aproximar da realidade das escolas públicas brasileiras, a fim de trazer para o debate educacional como avançar em seus propósitos. O conhecimento socializado na escola é muito centrado nas disciplinas curriculares; no entanto, existe uma necessidade de se pensar a profissionalização do professor sob um aspecto mais amplo, na produção do conhecimento. Um conhecimento que, para além da sua especificidade acadêmica, contemple uma gama de conhecimentos culturais que abranja um projeto educativo que seja globalizador.

A formação do professor que trabalha com a educação integral requer o alargamento de sua visão sobre o ser humano, sobre a instituição escolar, bem como sua visão sobre o mundo, estabelecendo uma dialética entre a formação humana, saberes, currículo e aprendizagem. Para a sustentação dessa lógica, se faz necessário uma formação continuada do professor, em que tanto o mesmo se

aproxime da Universidade, quanto a Universidade se aproxime do professor, indo ao encontro das escolas.

Ao analisar os princípios da educação integral encontrados nos documentos oficiais que elencamos, ficam questões importantes: O PME atende a todos os alunos da escola que aderiram ao Programa? Aos professores é garantida a dedicação exclusiva, de modo a que os mesmos permaneçam na escola em tempo integral? Os professores são qualificados para atuarem numa concepção de educação integral? Os espaços e materiais proporcionam condições de trabalho para professores e alunos? A escola está preparada para trabalhar de forma integrada com diversas políticas educacionais e também sociais?

Procurando responder a algumas dessas questões, percebemos que nem sempre o que está disposto nos princípios do PME caracteriza a forma como ele é implantado. Para elucidar essa afirmativa, buscamos compreender a *operacionalização* desse Programa.

Durante os anos de 2007 a 2010, a implantação do PME foi coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), e com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Visando o funcionamento local do Programa, foi criado o Comitê Metropolitano e o Comitê Local, os quais acompanham sua implantação nos estados e municípios.<sup>15</sup> A partir do ano de 2011, o PME passou para a Coordenação Geral de Ações Educativas Complementares (CGAEC) e Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI), ambas setores da Secretaria de Educação Básica (SEB).

De acordo com o PDDE/INTEGRAL/2010, a seleção e participação das escolas no PME devem seguir os seguintes critérios: (1) “escolas contempladas com PDDE/Integral nos anos de 2008 e 2009; (2) escolas com baixo IDEB<sup>16</sup>, localizadas em zonas de vulnerabilidade social; (3) escolas que estejam localizadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas, conforme dados do IBGE; (4)

---

<sup>15</sup> Para saber sobre Comitê Metropolitano e Comitê Local, ver Instâncias de Gestão Político-Pedagógica do Programa Mais Educação no Caderno Gestão Intersetorial no Território.

<sup>16</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP e em taxas de aprovação. Assim, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula (MEC, 2009). A média do IDEB definida pela SECAD para a participação das escolas pública, no Programa Mais Educação, foi as que obtiveram média inferior a 2,9.

escolas das cidades com mais de 163 mil habitantes pertencentes ao Grupo de Trabalho das Grandes Cidades/SEB/MEC; (5) escolas das cidades com mais de 90 mil habitantes” (BRASIL 2010b, p.9)<sup>17</sup>.

As escolas são pré-selecionadas pelo MEC, conforme os critérios apresentados acima e se inscrevem no Programa por meio de formulário eletrônico, por meio do Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças (SIMEC/MEC). Nesse formulário a escola, dentre outras informações, declara as atividades que pretende desenvolver e o número de alunos participantes.

Os alunos são selecionados a partir de critérios que diminuam as desigualdades educacionais por meio da jornada escolar seguindo, preferencialmente, as seguintes orientações: (1) “estudantes que apresentam defasagem idade/ano; (2) estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º / 5º anos), onde existe maior saída extemporânea de estudantes na transição para a 2ª fase; (3) estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão; (4) estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência e assim sucessivamente; e (5) estudantes que desempenham papel de lideranças congregadoras em relação aos seus colegas”<sup>18</sup>. (MEC, 2010). Essa seleção, a partir dos critérios enumerados, possui uma diretriz que deve ser seguida pelas escolas, ou seja:

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. (MEC, 2009<sup>a</sup>, p. 15).

Os critérios acima apresentados apontam para a focalização do Programa nos alunos mais necessitados. Dentro dessa perspectiva focal, verificamos que o PME fere a Constituição Federal, no seu Art. 205, “A educação, “direito de todos e dever do Estado e da família (...)”. Nesse caso específico, inferimos que o Estado

---

<sup>17</sup> Para o ano de 2011, a referência é de escolas em cidades cuja população atinja mais de 18.800 habitantes. Em outras palavras, há modificação nos critérios de escolha das cidades, de ano para ano.

<sup>18</sup> Em 2011 esse último critério foi substituído pelo seguinte critério, a saber: estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família.

não cumpre o seu papel de garantir educação de qualidade para todos os alunos matriculados na rede pública de ensino. Se a educação integral é uma possibilidade para que essa qualidade se efetive, então essa qualidade seria apenas para alguns?

No entanto, na lógica do PME, o MEC “busca acelerar o enfrentamento das enormes injustiças que persistem na educação pública brasileira” (MEC, 2009b, p. 9). Uma vez que o Estado não tem possibilidade imediata de oferecer educação integral para todos, prefere atender àqueles que, de certa forma, se encontram nesse quadro de injustiça e vulnerabilidade social. Nesta visão, “a situação de vulnerabilidade e risco social embora não seja determinante, pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/série e, em última instância para a reprovação e a evasão escolares” (MEC, 2009b, p. 10).

Em relação aos profissionais, de acordo com o PME, os professores que atuam nas escolas não são os mesmos que desenvolvem as atividades propostas no contraturno, cabendo esse trabalho aos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores, estudantes universitários com formação específica nos macrocampos)<sup>19</sup>, observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário.

Essa realidade desenvolvida no contexto da prática se contradiz, em parte, principalmente, aos princípios que regem o PME já apresentados pelo Decreto nº 7.083/2010. Os princípios do PME pressupõem a participação efetiva do professor do tempo regular. A articulação das disciplinas curriculares, a integração de políticas educacionais e sociais, a afirmação da cultura dos direitos humanos e sua própria formação continuada apontam para o papel central que o professor deve ter no desenvolvimento da educação integral.

Na proposta do PME, a escola precisa se aproximar da comunidade, numa relação de solidariedade e confiança para construir redes de aprendizagem, de forma a favorecer o desenvolvimento dos estudantes. (MEC, 2009b). Na medida em que essas atividades são desenvolvidas no contraturno escolar, essa relação fica comprometida, já que os professores da escola trabalham apenas em um turno, ou seja, eles não atuam em tempo integral. Nessa dinâmica, torna-se difícil superar a

---

<sup>19</sup> Os macrocampos são: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e Uso das Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza Educação Econômica. Esses macrocampos serão trabalhados no capítulo 2.

frágil relação que hoje se estabelece nas situações de turno x contraturno e currículo x ações complementares. Segundo (COELHO, 2009, p. 94), “muitas vezes, as atividades desenvolvidas são desconhecidas dos professores, ocasionando práticas que não se relacionam com as práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar, uma vez que não constam do planejamento docente”.

Já que nem sempre é possível a integração dos profissionais envolvidos, o PME prevê um professor de 40 horas semanais para coordenar a oferta e a execução das atividades de Educação Integral, exercendo a função de professor comunitário<sup>20</sup>.

Quanto aos espaços<sup>21</sup>, o PME propõe a utilização de lugares públicos quando esses não forem uma realidade na escola, ou seja, as escolas que não tiverem espaço para desenvolverem as atividades de educação integral, deverão procurá-los fora da mesma. Para o PME, a falta de espaço não pode ser um empecilho na realização dessas atividades. Segundo o *Caderno Manual Passo a Passo*, “o mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com as famílias, os vizinhos, enfim, toda a comunidade” (MEC, 2009a, p.8). Esse documento propõe o mapeamento dos espaços tanto da escola, quanto da comunidade, constatando quais atividades são possíveis de serem realizadas. Cabe ressaltar a importância de se refletir sobre quais condições educativas vamos submeter nossos alunos nesses espaços possíveis.

Segundo documentos oficiais do PME, eles são identificados como espaços *socioculturais, educativos e territórios educativos*. (grifos nossos). Nesse momento do estudo, questionamos se essas expressões querem se referir à mesma realidade. Buscando então compreender essa questão, procuramos nos documentos oficiais do PME onde e como elas aparecem.

Na Portaria nº 17/2007, encontramos a seguinte referência no que se refere ao espaço: (1) - “O Programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços *socioculturais*, de ações socioeducativas no contraturno escolar (...) (Art. 1º) e (2) “articular as ações de programas do Governo Federal, em curso em seus territórios e populações, com vistas a ampliar o tempo e os *espaços*

<sup>20</sup> Ver sobre as atribuições do Professor Comunitário no Caderno Gestão Intersetorial no Território.

<sup>21</sup> Sobre conceitos de espaço neste contexto, consultar a dissertação de Alessandra Victor Nascimento Rosa – **Educação integral e(m) tempo integral: espaços no Programa Bairro-Escola, Nova Iguaçu- RJ**, (2011, p.18-22).

*educativos*, de acordo com os projetos político-pedagógicos de suas redes de ensino e escolas” (Art. 8º), (grifos nossos). Já no Decreto nº 7083/2010, encontramos a “constituição de *territórios educativos* para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos”(…) (Art.2º).

No *Caderno Série Mais Educação-Gestão Intersectorial* aparece outra formulação: “trata-se de uma nova cultura, forjada a partir desse olhar sobre a educação, em que a escola deixa de ser o único *espaço educativo*, para se tornar catalisadora e articuladora de muitas outras oportunidades de formação” (MEC, 2009c, p. 47); “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, (...) (MEC, 2009c, p. 45-46), (grifos nossos).

De acordo com o que garimpamos nos documentos oficiais do PME, verificamos que as expressões citadas acima se referem, ao mesmo conceito, ou seja, segundo o *Caderno Gestão Intersectorial*, (2009),

Os espaços são os lugares disponíveis e potencializadores da aprendizagem. Lugares onde se encontram os objetos de conhecimento sejam no âmbito da cidade ou no campo. Locais que são ocupados pelos sujeitos, produzindo uma ambiência educativa (MEC, 2009c, p. 21).

A partir dessa compreensão, o espaço é todo e qualquer ambiente onde os estudantes dispõem de meios para desenvolver a aprendizagem, estando no espaço escolar ou fora dele. Nessa concepção, a educação se desenvolve no território, local de possibilidades educativas diversas, englobando a comunidade, o bairro, a cidade, o estado ou o país. A sociedade, ao se apropriar do território, compartilha das potencialidades que se apresentam, em suas condições de produção e modos de vida, ou seja, “o território significa a constituição necessária de laços que se definem no plano material da existência, como também nos investimentos simbólicos, éticos, morais e estéticos que revelam o sentido próprio da sociedade” (MEC, 2009c, p.46).

Entendemos que esse encontro representa grandes desafios, numa relação de diferentes, em que o diálogo entre a escola e a comunidade precisa ser construído a partir das identidades pessoais, culturais, religiosas, políticas e sociais,

reflexões a que retornaremos na seção a seguir, quando trançarmos os conceitos de tempo e espaço.

O estudo realizado até o momento nos leva a perceber uma contradição no que está explícito nos princípios do PME, em relação à sua operacionalização. Ao compará-los, percebemos que os princípios apontam para uma proposta baseada em ideias mais estruturadas para dar conta da concepção de educação integral trazida pelo Programa. No entanto, ao orientar a operacionalização do mesmo, aquelas ideias acabam por buscar soluções possíveis, diante das dificuldades que provavelmente são encontradas em relação à forma como a educação brasileira está organizada, principalmente no que diz respeito aos próprios sistemas escolares. Em outras palavras, entre as intenções e as realizações, sobram as realidades.

Nesse sentido, corroboramos com a ideia de Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), ao afirmar que não acredita que as políticas sejam implementadas como um processo linear e direto. No entanto, para aqueles que leem, interpretam, traduzem e materializam os textos políticos, faz-se necessária certa coerência na condução discursiva desses textos. Apesar disso, na medida em que as políticas estão sujeitas à interpretação, no sentido de serem recriadas (MAINARDES, 2006), elas sofrem mudanças e transformações significativas na política original.

Segundo Mainardes (2006, p. 53, apud BOWE ét. al, 1992, p. 22),

Os profissionais que atuam no contexto da prática (escolas, por exemplo) não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores, propósitos e interesses diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas pode ser superficiais, etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.

No que diz respeito aos *objetivos* do PME, encontramos na Portaria nº 17/2007, em seu Art. 1º, o seguinte objetivo:

Instituir o Programa Mais Educação com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de

ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos e conteúdos educativos (MEC, 2007<sup>a</sup>, p. 2)

No Decreto 7.083, de acordo com o Art. 3º, são objetivos do PME:

- I – “formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II – promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- III – favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
- IV – disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e
- V convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral (BRASIL, 2010, p.2).

Verificamos que, ao contrário das finalidades, no tocante aos objetivos o Decreto torna-os mais amplos do que a Portaria. Neles, o PME ratifica a importância da convergência das políticas sociais em torno da educação integral, buscando o diálogo entre os atores envolvidos, visando uma proposta curricular que sustente essa modalidade de ensino.

Na Portaria nº 17/2007, o objetivo está centrado nas ações do Governo Federal em dar sustentabilidade à educação integral a partir das diversas experiências efetivadas por estados, municípios e escolas, com o propósito de ampliar o currículo. Já no Decreto nº 7.083/2010, os objetivos apontam para um conjunto de ações que coloca no centro do processo a própria escola e seu fazer pedagógico, ao destacar o diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes da comunidade local; quando enfatiza a importância da integração entre professores, alunos e comunidade e quando convida a escola a buscar parcerias com outros programas e políticas que agreguem valores ao desenvolvimento da educação integral. São ações que, se a escola não se envolve e nelas não acredita não se concretizam. A amplitude desses objetivos está exatamente no quanto a escola, enquanto instituição que tem uma certa autonomia através do seu Projeto Político-Pedagógico, acredita nestes objetivos e ações como fundamentais e viáveis para e

efetivação da educação integral de acordo com o que ela pensa que realmente seja educação integral.

Se detivermos nosso olhar sobre a Cartilha *Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada*, (2011), encontramos o seguinte: “O objetivo do Mais Educação é fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de atividades socioeducativas, articuladas ao Projeto Político Pedagógico das escolas” (MEC, 2011d, p. 7). Na cartilha, elaborada no ano de 2011, percebemos uma maior objetividade no que tange às atividades propostas pelo PME com as ações educativas que já são desenvolvidas na escola, apontando que o Programa não deve ser desenvolvido de forma estanque. O objetivo explicitado na cartilha é mais direto e facilita ações mais imediatas e concretas, diante das possibilidades que a escola, ao implementar o Programa, pode desenvolver.

Buscando aprofundar nossa leitura do PME para além dos objetivos citados, fomos buscar ainda nos documentos oficiais as *metas* estabelecidas, com vistas à melhoria da qualidade da educação no Brasil, bem como de se atingir as metas quantitativas estabelecidas pelo PNE (2001 – 2010).

Como já foi mencionado anteriormente, o PME integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), objetivando dar consequência às metas quantitativas estabelecidas pelo PNE (2001 – 2010). No que concerne à educação integral e ampliação da jornada escolar, o PNE (2001 – 2010) traz as seguintes metas:

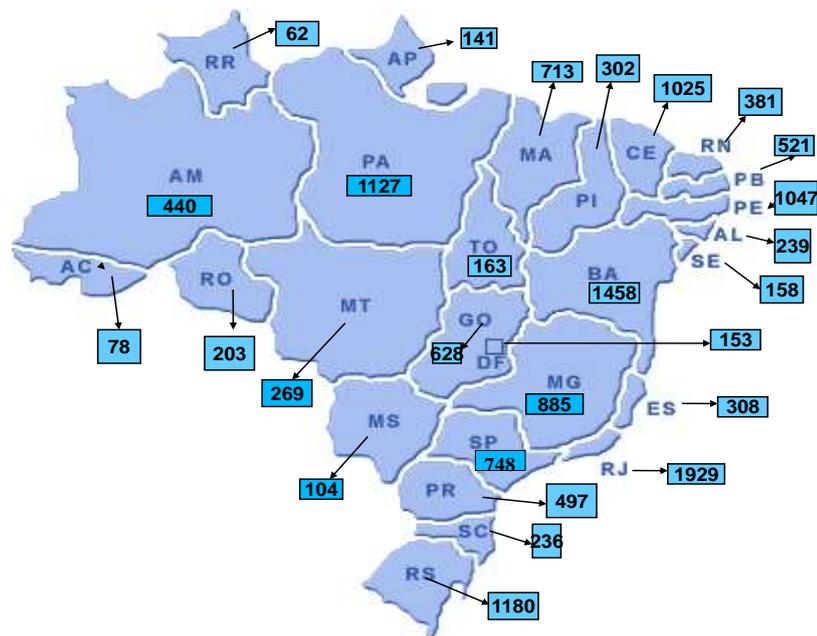
21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente;
22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas (BRASIL, 2001, p. 26).

O PME surge, portanto, como uma das ações para se chegar a essas metas, tanto no que se prevê em termos quantitativos, quanto na possibilidade de se atingir metas qualitativas.

No que se refere às metas quantitativas, o PME teve início no ano de 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios, nos 27 estados, beneficiando 386 mil estudantes. Já em 2009, atingiu 126 municípios, atendendo cerca de 1,5 milhões de estudantes, em 5.004 escolas. No ano de 2010, o Programa atingiu 10.027 escolas e cerca de 2,3 milhões de estudantes em 389 cidades brasileiras. Para o ano de 2011 a previsão era atingir cerca de 15.000 escolas, no entanto, o resultado chegou ao total de 14.995. Dentre as estratégias apresentadas por esse Plano, o objetivo é atender a pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas com a ampliação da jornada escolar.

O mapa a seguir traz o panorama geral dos estados e municípios brasileiros que aderiram ao PME, até o ano de 2011, com a quantidade de escolas participantes:

Figura 1: Mapa de adesão ao Programa Mais Educação/ano de 2011



Fonte: MEC - SEB

Como podemos verificar pelas informações apresentadas no parágrafo anterior e no mapa acima, o PME ampliou a participação das escolas, numa perspectiva de educação integral com jornada escolar ampliada, de 1.380 no ano de 2008, para cerca de 14.995 unidades escolares em 2011, representando um aumento de 13.615 escolas. Acreditamos que essa ampliação já representa um

grande avanço quantitativo. A educação é um direito imprescindível do cidadão e torná-lo democrático, acessível, é dever do Estado.

Quanto à participação dos alunos, no ano de 2008 eram 386.000 e a partir de 2011 o Programa passou a atender cerca de 3.067.644 estudantes, representando um acréscimo de 2.681.644. Os critérios para participação desses alunos já foram mencionados, cabendo ressaltar a prioridade em atender aos que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Referindo-se à meta 22 do PNE (2001/2010), que prevê no mínimo duas refeições diárias para os alunos que participam de experiências de educação integral, houve um avanço através do Programa Nacional de Alimentação Escolar, (PNAE), Resolução CD/FNDE nº 38 de 17 de julho de 2009. Através deste Programa, os alunos que participam do PME passaram a receber uma renda per capita de R\$ 0,66/ dia. Esses recursos são repassados pelo FNDE e visam suprir parcialmente as necessidades nutricionais dos alunos. No entanto, a partir da Resolução nº 67, de 28 de dezembro de 2009<sup>22</sup>, a renda per capita passou para R\$ 0,90/dia, garantindo, dessa forma, o mínimo de três refeições diárias e não mais o mínimo de duas refeições diárias como prevê o PNE (2001-2010).

Considerando que a renda per capita estava estabelecida em R\$ 0,66/ dia, e passou para R\$ 0,90/dia, entendemos que houve um avanço considerável para garantir as três refeições diárias, uma vez que o aluno permanece um mínimo de sete horas diárias na escola. Esse avanço é significativo, tanto no que se refere ao suprimento das necessidades nutricionais dos alunos, quanto na valorização da própria educação, pois são dois direitos sociais imprescindíveis para eles. Um aluno que permanece sete horas diárias na escola e não recebe alimentação adequada, certamente não terá um bom rendimento escolar. Portanto, alimentação e educação são condições *sine qua non* para a vida humana.

Quanto às metas qualitativas, o PME se apresenta como uma ação para melhorar a qualidade da educação básica através da educação integral com jornada ampliada, assistindo, prioritariamente, os alunos que estão com baixo rendimento de aprendizagem, e em situações de vulnerabilidade social.

---

<sup>22</sup> Essa resolução substituiu o Art. 19 da resolução CD/FNDE nº 38 de 17 de julho de 2009, que definia uma renda per capita de R\$ 0,66/dia para os estudantes que participam do PME.

De acordo com o Programa, a meta é melhorar o aproveitamento escolar do aluno, bem como diminuir a evasão, a repetência e a distorção idade série. Para acompanhar esse indicador de qualidade, o PME apoiou-se no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que “combina os resultados de desempenho escolar (Prova Brasil) e os resultados do rendimento escolar (fluxo apurado pelo censo escolar) num único indicador de qualidade” (PDE, 2007, p. 12). Vale ressaltar que o PME se utilizou desses resultados como um dos critérios para escolher as escolas participantes do Programa. O Art. 3º do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação ratifica essa posição quando informa que:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007b).

O PME, ao ser implantado no ano de 2008, utilizou-se das avaliações realizadas pelo IDEB de 2007, com o objetivo de unir esforços para que a média nacional alcançasse o patamar desejado.

Já segundo o *Caderno Série Mais Educação - Gestão Intersetorial no Território*, (2009), o MEC apresenta dois compromissos para a melhoria da qualidade da educação: (1) – “é preciso planejar e executar políticas de equidade para diminuir as desigualdades regionais; (2) – “produção de informações que possam compartilhar entre as diferentes políticas setoriais e, ainda, o desenvolvimento de indicadores que já possam ser construídos por meio do diálogo e produção compartilhada entre diversas políticas setoriais” (MEC, 2009c, p. 39).

Segundo Oliveira (2007), “a implementação de um indicador de ordem geral por parte do Ministério da Educação representa uma contribuição significativa por tornar o debate em torno dos resultados do processo educativo mais transparente e objetivo (...)” (OLIVEIRA, 2007, p. 33). No entanto, acreditamos que ele não é o suficiente para responder às metas da qualidade da educação e da educação integral. Voltamos à seguinte questão: será que essas metas e ações são suficientes para inverter o quadro educacional brasileiro, marcado por profundas desigualdades?

Segundo o PDE, as ações que o compõem expressam a orientação para uma concepção de educação que reconhece o processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. Além disso, o objetivo da política nacional de educação harmoniza-se com a Constituição Federal de 1988, no sentido de: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 2008b).

Isso nos remete a compreender que o PME surge, também, com referencial não somente para buscar soluções para a educação brasileira como também incluir ações de combate a problemas sociais que inibem o ensino e o aprendizado com qualidade. Sendo assim, não é possível pensar educação sem considerar as condições em que os processos de ensino-aprendizagem ocorrem, não somente no contexto econômico, como também no contexto dos processos educativos que acontecem no interior das escolas.

Dadas as nossas desigualdades regionais, as condições das redes públicas de ensino no Brasil são profundamente diversas, levando, também em consideração as características das famílias dos alunos atendidos com menores recursos. Isso demanda a compreensão de que melhorar a qualidade da educação pressupõe uma complexidade de ações que estão para além da educação. Pressupõe um conjunto de ações políticas que melhorem as condições em que vivem os cidadãos brasileiros.

Nesse contexto e nessa direção, pensar políticas educacionais pressupõe pensar em políticas sociais mais amplas. Considerando que o Brasil é composto por muitos problemas sociais e desigualdades profundas (MAINARDES E MARCONDES 2009), percebemos que esses problemas se refletem diretamente no sistema educacional brasileiro. Diante de tal realidade, será que o PME é uma possibilidade de amenizar essa realidade? Até que ponto os textos da política sugerem uma ação real na solução de tais problemas?

Segundo (BALL, 2009, p. 309), “(...) outra coisa que me preocupa é que obtemos muitas soluções, muitas pessoas têm soluções que não parecem ter impacto no mundo real”. Para esse estudioso, frequentemente os que produzem

trabalhos acadêmicos se preocupam mais em mostrar o próprio valor do texto do que em trazer ideias e possibilidades a que as pessoas possam recorrer em relação à prática. Nos parece que esta ponderação faz todo sentido em relação aos textos do PME. No entanto, será que a prática revela esse entusiasmo? Será que a concepção de educação integral trazida pelo PME colabora para construir tal possibilidade? E o currículo? Como se apresenta a orientação curricular do PME, considerando que uma concepção de educação pressupõe uma concepção de currículo?

## CAPÍTULO II – Programa Mais Educação: A Organização Curricular Numa Perspectiva de Educação Integral

### 2.1 - Programa Mais Educação: Qual concepção de educação integral?

O PME, como indutor de estratégias para ampliar a jornada escolar e a organização curricular numa perspectiva de educação integral (MEC, 2010a), traz suas concepções de educação integral pautadas na *formação humana*, mas também na *proteção integral*. Para melhor compreendermos esse pressuposto, buscamos nos documentos oficiais do Programa os fundamentos que nos levaram a essa inferência.

Além dos documentos supracitados, no quadro 1 desta pesquisa, também consultamos as bases legais que orientam a concepção de educação integral proposta pelo PME, a saber: (1) Constituição Federal de 1988; (2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996; (3) Estatuto da Criança e do Adolescente, (ECA), Lei 9.089 de 13 de julho de 1990; (4) Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB), Lei 11.494 de 20 de junho de 2007;<sup>23</sup> (5) Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172 de 09 de janeiro 2001<sup>24</sup> e (6) Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 24 de abril de 2007, em algumas de suas ações. Estes documentos são apontados, pelo PME, como marcos legais que visam garantir o direito ao desenvolvimento pleno de crianças, adolescentes e jovens, bem como trazem a garantia do direito à proteção integral para o centro do planejamento das políticas públicas destinadas a esses sujeitos.

Partindo da Portaria Interministerial nº 17/2007, vale ressaltar a importância, mais uma vez, do Art 1º que institui o PME:

contribuir para a *formação integral* de crianças, adolescentes e jovens, por meio da *articulação de ações, de projetos e de*

<sup>23</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1998 a 2006. (Portal do MEC), acessar.....

<sup>24</sup> Utilizamos o PNE (2001-2010) em função do novo Plano Nacional de Educação (2011- 2020) ainda não ter sido votado e se constituir, ainda, como Projeto de Lei. Para saber sobre o PNE (2001-2010) acessar <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/pesquisar.doc>).

*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 conteúdo educativos. Parágrafo único. O Programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, (...), (MEC, 2007<sup>a</sup>, p. 1), (grifos nossos).*

No que se refere à *formação integral*, o Manual PDDE/Integral/2010 aponta que “por meio da educação integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens” (p. 1). A *Cartilha Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral com jornada ampliada* (2011a, p. 26) cita Guará (2006), ao afirmar que a perspectiva humanística da educação como formação integral implica compreender e dar significado ao processo educativo, como condição para ampliar as possibilidades de desenvolvimento humano.

Isso nos remete a compreender que, inicialmente, o PME traz como referencial de formação integral o desenvolvimento das diferentes dimensões humanas (cognitiva, afetiva, motora, estética, ética, social, etc), entendendo que essa formação integral é operacionalizada por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal trazendo, assim, uma concepção de educação multissetorial. “A proposta da educação integral demanda a articulação de atores sociais e de programas para oferecer uma diversidade de oportunidades garantindo desenvolvimento integral de crianças e adolescentes”. (MEC, 2009c, p. 21).

No Art. 6º da Portaria nº 17/2007, a ampliação do *tempo* escolar, direcionada à formação integral do indivíduo aponta que:

O Programa Mais Educação visa fomentar projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, e que considerem as seguintes orientações:

I – Contemplar a *ampliação do tempo e do espaço educativo* de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora (MEC, 2007<sup>a</sup>, p.3).

Podemos ainda inferir que a concepção de *tempo* apresentada na Portaria traz a sua ampliação como condição para que a formação integral do indivíduo seja contemplada. No entanto, não define a quantidade de horas que o aluno deve permanecer na escola o que, de certa forma, abre para a possibilidade de que esse tempo não seja suficiente para que os objetivos dessa formação integral sejam alcançados, com qualidade.

Ainda na Portaria nº 17/2007, as finalidades do Programa apresentadas no Art. 2º e já citadas no primeiro capítulo, traz elementos que apontam para uma concepção de educação integral pautada no binômio *educação/proteção*. No entanto, os elementos *tempo* e *espaço* merecem destaque nesta análise.

I – “apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no *contraturno escolar*, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do programa; (MEC, 2007<sup>a</sup>, p. 2).

O elemento *tempo*, nas finalidades, é apresentado como a ampliação do tempo ou ampliação da jornada, mediante a realização de atividades no contraturno escolar. Desta forma, o tempo pode ser considerado como condição indispensável para se pensar em atividades que potencializem a educação integral e para o PME ele é visto como a condição para que essas atividades aconteçam, no contraturno escolar, ou seja, é necessário aumentar o tempo escolar para que as atividades propostas através do PME sejam desenvolvidas. No entanto, o elemento contraturno escolar pressupõe uma concepção de tempo fragmentado, onde as atividades não se mesclam, apenas se complementam.

Ainda em relação às finalidades apresentadas na Portaria nº 17/2007, o elemento *espaço* também conjuga uma concepção de educação integral, considerando que ele não é, necessariamente, o espaço da escola, mas um *espaço sociocultural*, onde as ações *sócio-educativas* poderão ser desenvolvidas. Como já foi apresentado no capítulo anterior, ações sócio-educativas, numa concepção de educação integral, pressupõe um campo de múltiplas aprendizagens além das escolares, voltadas a assegurar a *proteção social* e criar condições para que crianças, adolescentes e jovens se desenvolvam de acordo com seus interesses e talentos Carvalho, (2006).

A partir do Decreto nº 7.083/2010, que regulamenta o PME, já no seu Art.1º, o destaque recai sobre a finalidade de contribuir para a *melhoria da aprendizagem*, ampliando o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens, oferecendo educação básica em *tempo integral*, com uma jornada escolar igual ou superior a 7 horas diárias, *na escola, ou em outros espaços educacionais*.

Ao que nos parece, a partir do Decreto, o elemento *tempo* ganha mais relevância no que se refere à efetivação da educação integral trazida pelo PME, pois passa a ser regulamentado, ao se definir o mínimo de sete horas diárias.

Além das inferências apresentadas acima, ressaltamos os princípios II e III da educação integral no âmbito do PME, apresentados no Decreto nº 7.083/2010:

II – a constituição de *territórios educativos* para o desenvolvimento de *atividades de educação integral*, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas,

III – a *integração entre políticas educacionais e sociais*, em interlocução com as comunidades escolares; (BRASIL, 2008b, p. 1).

No que se refere ao princípio II, constatamos que o desenvolvimento das *atividades de educação integral* que são realizadas na ampliação da jornada escolar podem ser desenvolvidas para além do espaço da escola, pois se considera que a instituição está situada num determinado território, com possíveis potencialidades de espaços e equipamentos públicos que podem ser utilizados para o desenvolvimento dessas atividades, ou seja, o espaço da escola não é o único com potenciais para se educar. Segundo o *Caderno Série Mais Educação – Educação Integral*, (2009),

Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional, e global (MEC, 2009b, p. 20).

Essas novas oportunidades educativas se dão a partir do conceito de comunidade de aprendizagem<sup>25</sup>, que inclui a escola e “vai além” (MEC, 2011a).

---

<sup>25</sup> Uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si mesma, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças, para superar essas carências, (Torres, 1996).

Nessa perspectiva, todos se envolvem com a educação e o desenvolvimento cultural da comunidade, de forma a construir um projeto que aponte para valores que podem ser democráticos ou não. Segundo a Cartilha *Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral com Jornada Ampliada* (2011),

Todas as cidades educam – e é importante que a gente se dê conta de que, muitas vezes, as cidades ensinam comportamentos e atitudes que contrariam valores expressos como direitos na Constituição do país e na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Saber que toda cidade educa faz com que estejamos atentos para aproveitar as oportunidades educativas presentes no entorno, percebendo que a **Comunidade de Aprendizagem** precisa ir além dos muros da escola (MEC, 2011d, p. 10)

Desta forma, o papel da escola e dos educadores é orientar e esclarecer aos seus alunos como se dá essa influência da comunidade em relação à sua formação enquanto sujeito e cidadão, de modo a torná-los conscientes do seu papel de aprendizes permanentes e a envolverem-se em processos de transformação, se for o caso. Nesse sentido, cabem algumas reflexões: Quais valores a comunidade de aprendizagem está transmitindo? São valores democráticos, de valorização das diferenças e preservação do meio ambiente, por exemplo?

Já em relação ao princípio III, entendemos a integração das políticas educacionais e sociais como uma forma de se garantir a *proteção integral* de crianças e adolescentes e jovens, no sentido de que a escola, hoje, não só educa como também protege seus alunos, ou seja, ela vem exercendo múltiplas funções, além das suas específicas, trazendo para o cenário educacional novos atores sociais que buscam constituir uma responsabilidade compartilhada na ação de educar:

Nesse duplo desafio – *educação/proteção* – no contexto de uma “Educação Integral em Tempo Integral”, ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, desfigura e, para outros, a consolida como espaço realmente democrático. Nesse sentido, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico (MEC, 2009b, p. 17).

---

Nesse sentido percebemos que, a partir do PME, além de formar integralmente, oferecer a ampliação da jornada escolar, ressignificar e ampliar os espaços educativos, a escola também deve proteger seus alunos no sentido de garantir os direitos de crianças e adolescentes, principalmente no que se refere à alimentação, saúde, violência e desamparo. Segundo Guará (2009),

O arcabouço normativo oferecido pelo paradigma da proteção integral garante os direitos de toda a criança ou adolescente a receber atendimento em todas as suas necessidades pessoais e sociais, a aprender, a se desenvolver adequadamente e a ser protegido (a) (p. 66).

Para confirmar essa ideia, o *Caderno Série Mais Educação – Educação Integral* (2009), ao trazer a proposta de educação integral como uma construção, aponta que:

A formulação de uma proposta de Educação Integral está implicada na oferta dos serviços públicos requeridos para a atenção integral, conjugada à proteção social, o que pressupõe políticas integradas (intersectoriais, transversalizadas) que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, articuladas entre os campos da educação, do desenvolvimento social, da saúde, do esporte, da inclusão digital e cultura (MEC, 2009b, p. 28).

Nessa perspectiva, esse documento oficial apresenta que o *tempo qualificado* é aquele que combina as atividades educativas diversificadas, contribuindo, assim, para a formação integral do aluno, superando a fragmentação do currículo e a limitação de tempos e espaços educativos (MEC, 2009b). Reforçando essa ideia, a *Cartilha Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada* (2011) nos diz que:

A formulação de uma proposta de Educação Integral implica ampliação **qualificada** do tempo, mesclando atividades educativas diferenciadas. Ao fazê-lo, contribui para a **formação integral** do aluno, superando a fragmentação, o estreitamento curricular e a lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos rígidos. Nesse sentido, entende-se que a *extensão* do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma *intensidade* do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar. (MEC, 2011d, p. 24).

Além de ampliar tempos e espaços, o PME também propõe o diálogo entre saberes diferenciados, buscando romper com a fragmentação do currículo, integrando os conhecimentos em torno de um projeto de educação. O paradigma de educação integral apresentado pelo Programa prevê a reunião de diversas áreas, experiências e saberes, auxiliado através da construção de espaços de interseção onde os saberes escolares dialogam com os saberes comunitários. Essa metodologia para a educação integral propõe uma educação intercultural. Estaremos apresentando, na próxima seção deste capítulo, como o PME apresenta essa metodologia, ao analisarmos a orientação curricular proposta pelo mesmo.

Enfim, verificamos que o PME apresenta vários referenciais que caracterizam sua *concepção de educação integral*, porém é no *Caderno Série Mais Educação – Rede de Saberes* que a ideia fica mais clara, quando distingue que:

No Brasil, atualmente, são muitas as concepções de educação integral; esta proposta nasce em meio ao debate e apresenta uma visão capaz de levar à escola contemporânea uma ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva. Esta concepção de educação integral não se limita ao aumento do tempo e espaço nos projetos de educação, mas parte da ideia de que os estudantes são seres portadores de uma experiência social e merecem atenção diferenciada porque são fruto de processos igualmente diferenciados. Compreende a educação como um desafio para as escolas e comunidades e pretende dialogar com a complexidade de agentes sociais, territórios e saberes que envolvem as experiências comunitárias, buscando construir-se para além do espaço escolar (MEC, 2009d, p.14-15).

As bases legais que orientam a *concepção de educação integral* propostas pelo PME reforçam as ideias expostas acima e estão descritas no início deste capítulo.

Na Constituição Federal (1988), a educação integral pode ser apreendida nos artigos 205, 206 e 227. Desses artigos, destacamos o Art. 205, ao determinar “que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua preparação para o trabalho”. O Art. 205, ao visar o pleno desenvolvimento da pessoa, fundante de cidadania, além de possibilitar sua preparação para o mundo do trabalho, traz

condições para a formação integral do homem, compreendida como o desenvolvimento das diversas dimensões da formação humana.

Cabe outro destaque para a responsabilização do Estado com a colaboração da família e da sociedade, no dever de garantir o direito à educação. Apesar da responsabilidade do Estado em prover a educação como direito, a presença da família e da sociedade é apresentada como condição, essencial, para assegurar esse direito.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96, no seu Art. 2º, repete os princípios da Constituição Federal e ainda reconhece a importância do tempo integral, no Ensino Fundamental, considerando a proposta da ampliação progressiva da jornada escolar a critério do sistema de ensino, (Arts. 34 e 87),

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90 - ECA), em seu capítulo V, Art. 53, traz a obrigatoriedade de acesso e permanência na escola, e visa o desenvolvimento pleno da criança e do adolescente, bem como o preparo para o desenvolvimento da cidadania e preparação para o trabalho, Coligado à Constituição Federal e à LDB, o ECA também traz para a família a necessidade de acompanhar e participar da educação e aprendizagem das crianças e adolescentes, mostrando a importância de um trabalho articulado com a escola, envolvendo outras instituições, “reconhecendo que o desenvolvimento integral da criança e do adolescente requer uma forma específica de proteção e, por isso, propõe um sistema articulado e integrado de atenção a esse público, do qual a escola faz parte” (MEC, 2009b, p. 22).

O Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB), Lei 11.494 de 20 de junho de 2007 determina e regulamenta a educação básica em tempo integral e os anos iniciais do ensino fundamental (Art. 10, § 3º), apontando que a legislação decorrente deverá normatizar essa modalidade de educação. “O FUNDEB ampliou as possibilidades de oferta de educação integral ao diferenciar os coeficientes de remuneração das matrículas, (...) também pela ampliação da jornada escolar” (MEC, 2009b, p. 23).

Agregado aos documentos anteriores, o Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2010) traz a valorização da educação integral em seus objetivos e metas para o Ensino Fundamental. As diretrizes do PNE, que estão pautadas na Constituição

Federal, na LDB e nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, reforçam o que preconiza a LDB em seu Art. 34 sobre a progressiva implantação do ensino em tempo integral e ainda aponta para a necessidade de haver mudanças estruturais no espaço da escola. Essas mudanças se referem à disponibilidade do professor, e ao atendimento diferenciado na alimentação. Além das mudanças no interior da escola o PNE visa abranger a jornada ampliada para pelo menos sete horas diárias e o seu atendimento é prioritário às crianças de menor renda (BRASIL, 2001).

Acreditamos que o Governo Federal, através do PME, busca nesses marcos legais legitimar uma concepção de educação integral que possa transformar a escola num espaço de diferentes oportunidades educativas, trazendo a formação plena do indivíduo, a proteção e o tempo como elementos fundamentais para esse processo.

As análises empreendidas nos documentos legais e oficiais apresentados nesta seção nos possibilitaram perceber que o PME apresenta enfoques e elementos diferenciados que poderiam caracterizar uma concepção *mesclada* de educação integral, ou seja, os documentos analisados nos remetem a compreender o PME como uma proposta que mescla diferentes concepções de educação integral. Enfim, a educação integral do PME nos traz concepções de educação que refletem um projeto educativo amplo, complexo e multifacetado, pois combina uma série de valores e visões de mundo que nem sempre se encontram, harmoniosamente.

Para melhor elucidar essas inferências, nos propomos a trazer os estudos de Cavaliere (2007), Coelho (2009) e Guará (2009), onde essas inferências são mais esclarecidas.

Discutir a educação integral a partir de diferentes concepções nos remete a analisá-las a partir das matrizes ideológicas que, no contexto socio-histórico, constituíram a sociedade moderna. Essas matrizes ideológicas trouxeram para a educação sua forma de ver e entender o mundo, com visões político-filosóficas que em alguns pontos convergem, mas que, no geral, divergem em representações, crenças, hábitos, construções epistemológicas – como a conservadora, a liberal e a socialista (Coelho, 2009).

Essas diferentes visões sociais de mundo surgiram ao longo do séc. XIX influenciando, também o pensamento educacional. Segundo Coelho (2009, apud (WALLERSTEIN, 2002, p. 81)<sup>26</sup>,

(...) ao longo do século XIX, surgiram três grandes ideologias políticas, o conservadorismo, o liberalismo e o socialismo. Desde então, elas (adotando aparências diferentes) têm estado constantemente em luta entre si (p. 84).

Pensando a educação integral como a formação completa do homem, Coelho (2009) nos aponta que foi na Paidéia Grega que se iniciou a visão da formação do corpo e do espírito, trazendo uma concepção grega da formação humana e da educação integral numa perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes e conhecimentos, ou seja, “o espírito não é considerado através do ponto de vista puramente intelectual, formal ou de conteúdo (...)”, (COELHO, 2009, p. 86). Desde então, a educação integral esteve em cena, de forma menos ou mais ampla, atravessando séculos.

No Brasil, foi nas décadas de 1920 e 1930 que o movimento educacional introduziu a discussão sobre educação integral, com propostas filosóficas e político-sociais diversas. Neste período, os católicos defendiam uma concepção de educação integral onde as atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas eram valorizadas, juntamente com uma disciplina rígida; os integralistas propunham uma educação integral em que o verdadeiro valor da educação seria aquele que visava educar o homem total, ou seja, o homem físico, intelectual, cívico e espiritual. Já para os anarquistas os princípios de igualdade, autonomia e liberdade humana eram enfatizados na proposta, caracterizando a escolha por aspectos político-emancipadores, ao contrário dos integralistas que defendiam a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, ou seja, segundo Coelho (2009), fundamentos político-conservadores.

No entanto, foi através de Anísio Teixeira, um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que a educação integral em tempo integral ganhou destaque. Na década de 50, em Salvador, na Bahia, Anísio Teixeira colocou

---

<sup>26</sup> WALLERSTEIN, Immanuel. Após o liberalismo em busca da reconstrução do mundo. Petrópolis: Vozes, 2002.

em prática sua concepção de educação, criando o Centro Educacional Carneiro Ribeiro onde as crianças deveriam participar de um programa educacional completo. Este programa consistia em oferecer às crianças, segundo Coelho (2009, apud TEIXEIRA, 1959, p. 79)<sup>27</sup>,

(...) seu programa completo de leitura, aritmética e escrita e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física (...) saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (p. 89).

Ainda reforçando uma ideia de formação completa da criança, no que se refere à instituição pública, Anísio propõe:

(...) que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. (COELHO, 2009, p. 89, apud TEIXEIRA 1959, p. 79).

Além de Anísio Teixeira defender uma formação completa, seu programa também tem, como fundamento, a “formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentista, o que constitui pressuposto importante do pensamento/ação liberal” (COELHO, 2009, p. 89).

Já nas décadas de 80 e 90, ressaltamos a experiência iniciada por Darcy Ribeiro, com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs, no Estado do Rio de Janeiro. Essas duas experiências representam um marco da educação integral no País, servindo de inspiração para outras experiências de educação integral e (m) tempo integral que tem surgido, entre elas, o próprio Programa que é nosso objeto neste estudo – o PME.

Podemos inferir que, ao longo da história da educação, a educação integral tem sido um assunto recorrente. As significações atribuídas a esta modalidade de ensino são diversas e a materialização de diferentes significados se dá a partir de

---

<sup>27</sup> TEIXEIRA, Anísio, Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: Rio de Janeiro, v. 31. P. 78-84, jan/mar, 1959.

diferentes concepções de educação, fundamentando-se em princípios político-filosóficos diversos. Sintetizando essa ideia, Coelho e Portilho (2009), nos apontam que:

Tomando por base uma reflexão que leva em conta os aspectos político-filosóficos da questão, em artigos e estudos temos reforçado o fato de que, no Brasil, ao longo dos anos, tanto o pensamento conservador quanto o liberal e o socialista utilizaram o termo *educação integral* sem, por isso, defender as mesmas idéias e práticas (...). Liberais como Anísio Teixeira, por exemplo, defendiam uma educação mais completa, consubstanciada no contraturno escolar – foi assim no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que idealizou e implementou. Já os socialistas, ao propor a educação integral, o faziam pensando em várias atividades esportivas, artísticas e cognitivas acontecendo mescladas, ao longo do dia. Era assim no Orfanato Cempuis, implantado por Paul Robin, na França do século XIX. E o que dizer do pensar-agir de conservadores, como os integralistas, que defendiam uma “educação integral para o homem integral”, ou ainda, como os católicos, que fundaram instituições escolares em cujos espaços essas atividades também aconteciam, por vezes ao longo do dia? Esses são apenas alguns exemplos de como a *abordagem político-filosófica* entende educação integral, (...) (p. 26).

No entanto, nosso estudo não visa um aprofundamento de todas essas abordagens político-filosóficas da educação integral, mas sim refletir sobre as concepções que vêm norteando diversas experiências na contemporaneidade, e que configuram práticas educativas diferenciadas, o que faremos em seguida.

Apesar de os estudos de Coelho (2009) diagnosticarem que a educação integral carrega influências, a partir do século XIX, de matrizes ideológicas, com visões sociais de mundo diferentes, como já foi exposto anteriormente, optamos por trazer as tendências que, contemporaneamente, têm marcado as diversas experiências de educação integral para, então, analisar quais concepções têm norteado o PME.

Na atualidade, podemos identificar algumas concepções que têm norteado as experiências de educação integral em tempo integral no País. Nos estudos de Cavaliere (2007), que se refere mais às concepções de escola de tempo integral, encontramos uma proposta baseada em quatro concepções, a saber: (1) assistencialista; (2) autoritária; (3) emancipatória; (4) multissetorial. Nos estudos de Coelho (2009), encontramos as seguintes tendências: (1) educação/proteção; (2) educação integral/ tempo escolar; (3) educação integral/currículo integrado. Já os

estudos de Guará (2009) trazem concepes de educao integral com as seguintes perspectivas: (1) educao integral no registro da escola de tempo integral; (2) o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes; (3) educao integral e integrao dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, focalizando o currículo; (4) educao integral e expansão das experiências de aprendizagem.

A partir desses três estudos, utilizamos as expressões apresentadas por Coelho (2009) considerando, também, as utilizadas pelas outras duas autoras, já que encontramos semelhanças entre elas, mas alertando que essas possibilidades não são estanques, ou seja, elas podem acontecer conjuntamente.

### **Educao/proteo**

A primeira perspectiva dessa concepo  a *Educao integral/ proteo social* que visa a proteo aos alunos que se encontram em situao de vulnerabilidade social, precisando de ateno especial principalmente no que diz respeito  fome,  saúde  violência, o desamparo, etc. Geralmente envolve outras políticas públicas, principalmente as de Assistência Social, atuando como forma de proteger os alunos que se encontram em situao de risco social.

Portanto, se apresenta com uma política focal, atendendo aos “desprotegidos socialmente”. Para atender essa demanda social, a concepo *educao integral/proteo social*  desenvolvida em experiências de educao integral em tempo integral. Segundo Cavaliere (2007),

A visão predominante, de cunho assistencialista, v a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formao dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não  o conhecimento e sim a ocupao do tempo e a socializao primária. Com frequência utiliza-se o termo “atendimento” (p. 1029).

As inferências de Cavaliere (2009) sobre essa concepo reforçam a ideia de que a escola passa a assumir o papel da família, por reconhecer que as condioes às quais crianças e adolescentes são submetidos socialmente são mais emergentes que a própria educao, no sentido da apropriao do conhecimento e da cultura.

A segunda perspectiva é a *Educação integral/proteção integral* que parte do paradigma de que toda a criança e adolescente têm o direito de receber atendimento em todas as suas necessidades pessoais e sociais, a aprender, a se desenvolver adequadamente e a ser protegido, (GUARÁ, 2009). Esta concepção pauta-se, principalmente, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 9.089/1990. Quanto a essa ideia, Guará afirma que:

A ideia de proteção integral inscrita no ECA está fundada, em primeiro lugar, no reconhecimento de que a situação peculiar da criança e do adolescente como pessoa em desenvolvimento exige uma forma específica de proteção, traduzida em direitos, tanto individuais como coletivos, que devem assegurar sua plena formação. Entre esses direitos está o direito à educação em seu sentido amplo. Mais ainda: ao propor um novo sistema articulado e integrado de atenção à criança e ao adolescente, o ECA indica claramente que os novos direitos da infância só podem ser alcançados pela integração das políticas sociais públicas, reconhecendo também o papel da sociedade e da família no provimento desses direitos (2009, p. 66).

Partindo das considerações de Guará (2009), vimos que a concepção *educação integral/proteção integral* está pautada fortemente em bases legais que asseguram o direito da criança à educação, bem como a outros direitos sociais que asseguram a formação plena do indivíduo. Portanto, propõe a integração dessas políticas no sentido de garantir a proteção integral desses sujeitos.

Nesse contexto, a concepção de *educação integral/proteção integral* se apoia em alternativas de equidade e de proteção para os grupos menos favorecidos o que nos revela, como na concepção anterior, um tipo de política pautada em atendimento focal, ou seja, *apenas para alguns*.

Outra característica dessa concepção é a integração da educação com outras organizações sociais que desenvolvem nas escolas atividades no contraturno escolar, predominando as de caráter educativo, como reforço escolar, lazer, esporte, arte, etc. Dentre essas organizações, destacamos as que envolvem a sociedade civil, a comunidade, os movimentos sociais, o terceiro setor, iniciativa privada e outros. Neste tipo de concepção, já não se entende o Estado como o único responsável pela ação pública, na prestação dos serviços e direitos aos cidadãos, porém este ainda assume o papel central na regulação desses direitos (CARVALHO,

2006). Esta concepção de educação integral é entendida por Cavaliere (2007) como sendo uma concepção de educação em tempo integral *multissetoriada*, ou seja,

(...) “o tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição. As estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Ainda nessa direção, essa concepção de educação integral entende que existe um campo de múltiplas aprendizagens que se encontram num contexto que está para além da escola, com vistas a desenvolver diferentes potencialidades de crianças e jovens, bem como garantir a proteção integral, onde o tempo integral exigido pela LDB não pode ser feito exclusivamente na escola (CARVALHO, 2006). Para tanto, reforça-se a ideia de ações intersetoriais, em que as situações de aprendizagem se dão num conjunto de esforços que configuram ações multissetoriais, como já foi apontada por Cavaliere (2007). Esta forma de se constituir a educação integral como política social é vista como um traço inovador, segundo Carvalho (2006):

Nesta proposição, concretiza-se um traço inovador: realizam de forma convergente propósitos intersetoriais de desenvolvimento e proteção integral de crianças e adolescentes, objetivos esses que compartilham a intenção máxima do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, junho de 1990), (p. 11).

Com base nas considerações apresentadas acima, o tempo integral não necessariamente acontece na escola, podendo ser aproveitado em outros espaços onde diferentes atividades podem ser desenvolvidas, de modo a atender a formação humana e a proteção integral de crianças, adolescentes e jovens. Na medida em que envolve outros espaços e outros agentes, demanda uma integração das políticas e dos sujeitos que, em relação às suas competências técnicas e de profissionalização, podem não estar preparados para exercerem funções educativas. Corroboramos com Coelho (2009) ao afirmar que:

Nesta perspectiva podem certamente inserir-se atividades educativas diversas, interessantes e instigantes. Mas o compromisso com experiências significativas e intencionais, para crianças e o

adolescentes, com o estabelecimento de objetivos mínimos que dimensionem esse interesse e com o cumprimento mínimo do projeto político-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* (p. 94).

Essa afirmação de Coelho (2009) aponta para algumas questões sobre as quais precisamos refletir: Como essas instituições parceiras concebem a função da escola? As atividades oferecidas por essas instituições se relacionam com as práticas educativas que acontecem no cotidiano das escolas? Até que ponto acontece a integração dos sujeitos envolvidos, no momento de se planejar um projeto educativo de educação integral?

### **Educação integral/tempo escolar**

Esta concepção de educação integral é apresentada por Coelho (2009) como sendo uma *educação integral e(m) tempo escolar ampliado*, onde é “possível pensar uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades - não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável” (COELHO, 2009, p. 93).

Para esta estudiosa, é quase impossível se pensar educação integral sem compreender a necessidade de se ampliar o tempo escolar que seja qualitativo *dentro da escola ou sob sua supervisão*, pressupondo uma formação mais completa para o ser *humano-cidadão-aluno* (COELHO, 2009). Essa formação mais completa e integrada deve conduzir a escola a mesclar as diversas atividades educativas, podendo acontecer dentro ou fora da mesma, sem desconsiderar a necessidade de se garantir uma intencionalidade formativo-educativa que seja garantida em planejamentos coletivos, entre professores, bem como no projeto político-pedagógico da escola (COELHO, 2009).

A concepção *educação integral/tempo escolar* é aquela caracterizada por Cavaliere (2007) como sendo *uma concepção democrática de escola de tempo integral*, pois se propõe a desenvolver um papel emancipatório. A utilização qualitativa do tempo pressupõe proporcionar uma educação que aprofunde os conhecimentos de forma crítica, democrática, proporcionando uma educação eficaz e real, enfim uma educação de qualidade, onde os alunos realmente possam

aprender mais e melhor. Em consequência dessa aprendizagem significativa, os alunos podem atingir um processo de formação que os leve a patamares de desenvolvimento cultural, político e social mais elevados.

Inspirada em Dewey<sup>28</sup>, Cavaliere aponta que:

A estabilidade de uma instituição organizada, rica em atividades e vivências é 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 a proposta de educação integral (CAVALIERE, 2007, p. 1031).

### **Educação integral/currículo integrado**

Esta concepção ganha ênfase a partir da ideia de que uma educação integral requer um currículo integrado, de forma a se configurar em práticas interdisciplinares e transdisciplinares. É uma forma de entender a educação que propõe o diálogo dos diferentes saberes, de modo a levar a compreensão de que esse universo de conhecimentos culturais não é estático, ele se dá num determinado tempo e espaço. Portanto, a circulação desses saberes se encontra numa política educacional pautada em visões de aprendizagem mais amplas. É um tipo de concepção que costuma trabalhar com projetos integradores, articulando saberes em diferentes contextos.

Há um conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar e também há as práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que conformam a base da vida cotidiana e que, somados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade (GUARÁ, 2006, p. 17).

É com base nessa concepção de currículo que se estrutura esse enfoque de educação integral, ou seja, um currículo integrado pressupõe a integração dos diversos saberes que se constituem desde os conhecimentos produzidos a partir das diferentes áreas curriculares, aos conhecimentos que são socializados a partir da

---

<sup>28</sup> DEWEY, J. Democracia e educação. São Paulo: Nacional, 1959.

vida das pessoas. Referindo-se à educação integral a partir da integração dos conhecimentos e disciplinas, Guará (2005) afirma que:

Essa concepção de educação questiona o paradigma da ciência moderna que desagrega, fragmenta e formaliza os diversos campos do conhecimento humano em ciências específicas, estanques e sem visão de totalidade, e propõe uma estreita articulação curricular que procura contemplar o conhecimento de maneira mais abrangente, global e, portanto, integral<sup>29</sup>.

De todas as concepções aqui apresentadas, corroboramos com a concepção *educação integral/tempo escolar*, na perspectiva apresentada por Cavaliere (2007) e Coelho (2009). Entendemos a educação integral como uma formação completa do ser humano, tanto no que diz respeito ao seu pleno desenvolvimento, em relação às diferentes dimensões humanas (cognitiva, afetiva, motora, estética, ética, social, etc.), como no que diz respeito à sua formação cidadã e cultural mais ampla. Também entendemos que essa educação deve se dar num ambiente democrático, em que a cultura e o conhecimento não se apresentem de forma hierarquizada; ao contrário, que sejam entendidos respeitando a diversidade cultural e a própria natureza humana. Para tanto, é necessário que o tempo ampliado seja um tempo qualitativo, de forma a caracterizar-se por um tempo social e cultural com vistas à emancipação dos sujeitos.

No entanto, não podemos deixar de considerar que uma educação integral visando os aspectos apresentados acima, precisa desenvolver um currículo integrado na escola, de forma que os diferentes saberes dialoguem entre si, rompendo com a fragmentação do conhecimento e do ensino. Se entendemos o ser humano como um ser global, o conhecimento também precisa ser global.

Ao analisarmos nesta seção os documentos oficiais do PME inferimos que a concepção de educação integral que norteia as ações propostas pelo Programa se apresenta de forma multifacetada, no entanto sob vários enfoques político filosóficos.

De acordo com os estudos de Cavaliere (2009), o Programa traz elementos que poderiam nos remeter a identificá-lo como sendo um Programa com uma

---

<sup>29</sup> GUARÁ, I. M. Educação Integral – Articulação de projetos e espaços de aprendizagem. 2005. Disponível em [http://www.cenpec.org.br/modules/xt\\_conteudo/index.php?id=46](http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=46) .

*concepção assistencial e multissetorial*. Com referência aos estudos de Coelho (2009), poderíamos identificá-lo como *educação/proteção e educação integral/currículo integrado*. Já a partir dos estudos de Guará, que se aproximam mais das concepções do PME, poderíamos identificá-lo com todas as experiências citadas por essa estudiosa: educação integral no registro da escola de tempo integral; o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes; educação integral e integração dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, focalizando o currículo e educação integral e expansão das experiências de aprendizagem.<sup>30</sup>

Apesar de podermos inferir diferentes concepções de educação integral no PME, podemos também pressupor que ele, na perspectiva de Coelho, (2009) não é um Programa que se apresente nas perspectivas de uma *concepção educação integral/tempo escolar* e nem na ótica de Cavaliere (2007), quando apresenta a *concepção democrática de escola de tempo integral*.

Para confirmar essa inferência, destacamos algumas características do PME que, na visão das estudiosas apontadas acima, não se encaixariam no Programa. Na concepção de *educação integral/tempo escolar*, por exemplo, (1) as atividades escolares não deveriam ser desenvolvidas no contraturno escolar e sim mescladas, num turno único; (2) o tempo escolar qualitativo deveria ser aproveitado para oferecer a formação completa ao *ser humano-cidadão-aluno*, devendo as atividades serem direcionadas para esses objetivos; (3) as atividades de educação integral deveriam ser desenvolvidas por professores e não por outros atores sociais.

Em relação à *concepção democrática de escola de tempo integral* podemos destacar que, se (1) a escola se propõe a desenvolver um papel democrático, deveria ser destinada a todos os alunos; e que (2) uma concepção democrática de escola de tempo integral aproveita o tempo qualitativo para formar seus alunos, visando seu desenvolvimento em patamares sociais, políticos e culturais mais elevados, buscando um papel emancipatório, e não, apenas, para se atingir médias esperadas pelo IDEB.

Mas por que as análises que realizamos sobre a concepção de educação integral do PME carregam diversificados enfoques caracterizando uma concepção

---

<sup>30</sup> Esses estudos de Guará se encontram no Caderno Em Aberto, v. 22 n. 80, 2009, p. 65-79, com o tema: Educação e Desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola.

*mesclada* de educação integral? Seguindo o método proposto por Ball e Bowe (1992), ao analisarmos o Ciclo de Políticas, no *Contexto da Influência*, onde “as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos” (MAINARDES, 2006, p. 51), pensamos que os grupos de interesse que participam do processo de formulação de uma política disputam finalidades sociais da educação, bem como disputam concepções político-filosóficas que nem sempre são compatíveis. São grupos de interesses que envolvem disputas e embates em torno de visões de mundo e de sociedade que podem ser diferentes.

Ao analisarmos os textos-referência do PME, percebemos o envolvimento de vários atores, representando o grupo de trabalho interinstitucional, que contribuíram com a elaboração desses textos. Podemos citar dentre eles: ONGs; Centro de Estudos; Universidades; Secretarias Municipais de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Prefeituras Municipais; etc. Ao constatar essa vasta participação na elaboração da política, fica uma questão importante: Até que ponto essa representação social e política, caracterizada por instituições governamentais e não governamentais, construiu os textos do PME baseada em visões sociais de mundo e de educação convergentes?

Quando trazemos essa reflexão, pensamos em algumas questões importantes: Como as políticas de educação integral e tempo integral, pensadas no Contexto da Influência e no Contexto da Produção de Textos chegam às escolas? Até que ponto os profissionais das escolas se apropriam das concepções trazidas por essas políticas? Estarão os professores conscientes do que propõe cada concepção?

Como o problema desta pesquisa é a concepção de educação integral do PME e sua concretização, por meio de sua orientação curricular, o currículo é um conceito importante neste estudo. Na próxima seção trazemos a orientação curricular trazida pelo PME de forma a organizar o currículo numa perspectiva de educação integral, bem como o currículo - sua história, conceitos e categorias - que configuram uma diversidade de relações sociais, políticas e culturais.

## **2.2– Programa Mais Educação: uma proposta curricular?**

Um dos pontos centrais desta pesquisa é o currículo. É a partir dele que buscamos aprofundar nosso estudo acerca do PME. Para tanto, trouxemos

novamente alguns documentos oficiais dessa proposta - os que pontuam elementos que podem estar/estão presentes em propostas curriculares. Nosso intuito é descrevê-los e verificar como eles se configuram, visando a efetivação de uma proposta educacional que materialize uma educação integral em tempo integral.

Procurando consubstanciar essa reflexão, trazemos novamente o Quadro 01, desta vez ressaltando os documentos que nos interessam nesta discussão:

<b>DOCUMENTOS</b>	<b>REFERÊNCIAS</b>
<b>1 - Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007.</b>	Criada pelo MEC, a Portaria institui o PME que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar.
<b>2 - Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010</b>	Decreto criado pela Presidência da República, que dispõe sobre o PME.
<b>3 - Manual Programa Mais Educação – Passo a Passo</b>	Manual criado pelo MEC, no ano de 2009, apresentando às escolas todas as orientações de como implementar o PME.
<b>4 - Caderno Rede de Saberes Mais Educação – Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral</b>	Caderno criado pelo MEC, no ano de 2009 e destinado a professores e diretores de escolas. Pertence à Série Mais Educação referente aos estudos sobre Projetos Pedagógicos.
<b>5 - Caderno Série Mais Educação - Educação Integral</b>	Caderno criado pelo MEC no ano de 2009, que traz o Texto Referência para o Debate Nacional a cerca da Educação Integral.
<b>6 - Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro através do Programa Mais Educação – PDDE/Integral- 2009a/2010b/2011c</b>	Manual criado pelo MEC, nos respectivos anos, que orienta secretarias e escolas sobre os critérios para utilização dos recursos do PDDE/INTEGRAL, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).
<b>7 - Resolução nº 19 de 15 de maio de 2008</b>	Resolução criada pelo MEC que dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências.
<b>8 - Resolução nº 20 de 06 de maio de 2011.</b>	Resolução criada pelo MEC que dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, com vistas a assegurar a realização de atividades de Educação Integral de forma a compor a jornada escolar de, no mínimo, sete horas diárias.
<b>9 - Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada,</b>	Cartilha da Série Mais Educação, lançada pelo MEC no ano de 2011, trazendo orientações de como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem.

Fonte: Portal do MEC.

Os documentos citados apresentam finalidades e princípios que circunscrevem-se ao currículo, como por exemplo as atividades fomentadas para o PME, organizadas em macrocampos, e os conhecimentos necessários a uma educação intercultural, que apontam para a importância do diálogo e da troca entre

os saberes de escolas e comunidades, gerando assim mútuas influências (MEC, 2009d). É necessário compreendermos como esse conceito está configurado no PME e quais formulações-orientações curriculares o perpassam.

Além dos documentos, utilizamos ainda outros materiais oficiais, com o intuito de analisarmos os pressupostos e propostas que deles emergem em relação à educação integral, e verificarmos se eles configuram uma proposta curricular, ou algo semelhante. Afinal, o PME foi construído buscando, entre outros fatores, a melhoria da aprendizagem o que, em última instância, depende – também – de um currículo ou, no mínimo, de uma proposta curricular que a consubstancie.

Para tanto, buscamos compreender, primeiramente, as bases legais que respaldam essas orientações, bem como os conceitos, concepções e propostas metodológicas apresentados nestes documentos.

Iniciamos a partir do que está exposto na Portaria nº 17/2007 e no Decreto nº 7.083/2010 analisando o que nos possibilita inferências acerca de uma proposta que envolva questões curriculares.

No que se refere à Portaria nº 17/2007, encontramos referenciais, já nos considerandos, que apontam para uma concepção mais global de currículo, a fim de dar conta dos processos formativos das crianças, adolescentes e jovens, a saber:

(1) Considerando que a educação abrange os *processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência comunitária, no trabalho, nas instituições e ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, nas manifestações culturais*, de acordo com o art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

(2) Considerando o reconhecimento, por parte do Plano Nacional de Promoção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à convivência Familiar e Comunitária, do papel das *atividades pedagógicas e sócio-educativas* no contraturno escolar à prevenção de rupturas de vínculos familiares de crianças e adolescentes; e

(3) Considerando a necessidade de ampliação da vivência escolar de crianças, adolescentes e jovens, de modo a promover, além do aumento da jornada, a oferta de *novas atividades formativas* e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento (...), (MEC, 2007<sup>a</sup>, p. 1).

Ao analisar os considerandos acima, podemos nos perguntar: e o currículo? No que está exposto, é possível inferir que, para dar conta de um processo formativo mais amplo, o currículo precisa se situar para além do conhecimento das matérias disciplinares. No primeiro considerando citado, ressaltamos que a formação do ser

humano não se dá apenas no contexto escolar, mas nas diferentes possibilidades de interagir em diferentes meios sociais. As manifestações culturais estão presentes nestes diferentes contextos.

Evidenciamos que o segundo considerando reforça o primeiro, porém aponta que as atividades pedagógicas e sócio-educativas, desenvolvidas no contraturno escolar, precisam reforçar os vínculos sociais, principalmente familiares e comunitários. Finalmente, o terceiro considerando ratifica os anteriores, reforçando a ideia de que um processo formativo amplo requer ampliação da jornada escolar, como já foi apresentado e discutido na seção anterior.

De acordo com os objetivos do PME apresentados na Portaria nº 17/2007, os aspectos relacionados às possíveis orientações curriculares ficam mais explícitos ao esclarecer, no Parágrafo único do seu Art. 1º que:

(...) Parágrafo único. O Programa será implementado por meio de apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores e alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social, da assistência social e à formação para a cidadania, *incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmica de redes*, (MEC, 2007<sup>a</sup>, p. 2).

A partir da concepção de educação integral do PME apresentada na seção anterior inferimos, através desse objetivo, que as temáticas apresentadas acima reforçam o binômio *educação/proteção*, bem como a formação para a cidadania, entendendo que essas temáticas, junto aos campos da educação, arte, cultura, esporte e lazer compõem as ações socioeducativas propostas pelo PME.

Ainda na Portaria nº 17/2007, em seu Art. 4º, que versa sobre a integração dos Ministérios no PME, destacamos o parágrafo 2º:

O Programa Mais Educação poderá contar 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, (MEC, 2007<sup>a</sup>, p. 3).

Além da integração dos Ministérios, o PME propõe também ações mais efetivas em parceria com os Conselhos Escolares, com os Conselhos Municipais, com os Grêmios Estudantis, buscando assim a consolidação de uma educação integral - integrada. É importante ressaltar que as ações dos poderes locais e das instituições públicas e privadas precisam estar agregadas e sintonizadas com os propósitos da educação e que as atividades devem integrar-se a uma função que só cabe à escola: socializar os conhecimentos formais. Porém, tão importante quanto definir os papéis, é reconhecer que toda a contribuição que possa vir dessa integração precisa estar em consonância com o projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes. Reforçando essa ideia, a Cartilha *Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada* (2011), nos aponta que:

O PPP, ao ser construído com envolvimento do Conselho Escolar, do Grêmio, de representantes das famílias e da comunidade, dá rumo e sentido à escola, porque expressa o compromisso coletivo com uma educação de qualidade para o desenvolvimento integral de todos, e possibilita uma ação educativa voltada a identificar, compreender e planejar ações para melhorar situações concretas no seu território (MEC, 2011d, p. 50).

Acreditamos que esse é um grande desafio, pois exige uma sintonia de concepções e valores numa relação que é, em geral, de conflitos e choque de ideias, enfim um lugar de disputas e embates, (MAINARDES, 2006, apud, BOWE et al., 1992). Porém, o trecho enfatiza a necessidade de haver essa integração, pois essa parceria potencializa a proposta da educação integral. No entanto, são desafios complexos de serem transformados em ação, pois requer desenvolver um processo de traduzir políticas em práticas, o que significa “adicionar” valores locais e pessoais. Para Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), em situações como essa, entra em questão o conceito de *atuação* como um processo em que as pessoas põem em prática as políticas, convertendo a modalidade da palavra escrita, que encontramos nos textos políticos, em ação, que inclui fazer coisas, ou seja, “a efetivação da política na prática e através da pratica” (p. 305). O desafio, inferimos, é conseguir colocar em prática ações políticas que envolvam uma gama de instituições e indivíduos que, em geral têm representações políticas e sociais

diferentes.

No que se refere ao Decreto nº 7.083/2010, encontramos no Art. 1º, parágrafo 2º, que:

A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (BRASIL, 2010, p. 1).

Partindo do trecho apresentado, podemos verificar que as atividades são apresentadas como sendo complementares ao currículo da escola e realizadas a partir da ampliação da jornada escolar diária. Se a ampliação da jornada diária, no PME, acontece no contraturno escolar, como se configura o currículo da própria escola? Os professores do tempo regular se apropriam desses conhecimentos? Havendo uma apropriação por parte dos professores, como os textos que representam a política do PME são interpretados pelos mesmos?

Apesar dos professores exercerem um papel ativo na interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, é possível que o que eles pensam e acreditam implique o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006). No entanto, para que haja uma interpretação da política, é necessário que haja conhecimento e, para tanto, se faz necessária a participação efetiva dos professores no desenvolvimento do PME nas escolas. Com atividades acontecendo no contraturno escolar, sem, muitas vezes, a participação dos professores, é possível uma atuação educacional efetiva e intencionalmente eficaz?

Além dos questionamentos apresentados acima, essa orientação pressupõe uma organização curricular diversificada, onde os professores precisam apropriar-se de uma gama de conhecimentos que deem conta dessa diversificação para que os saberes sistematizados, na sala de aula, sejam contextualizados e dialoguem com os diversos conhecimentos culturais, sociais e científicos produzidos pela humanidade. Essa contextualização pressupõe conteúdos mais significativos para os alunos o que, pode refletir-se em melhor aprendizagem. Segundo a Cartilha *Caminhos para Elaborar uma Proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada* (2011), “um currículo significativo é aquele que faz sentido para os estudantes e que

é relevante, porque produz aprendizagens que causam impacto na vida em comunidade ou na vida de toda a cidade (MEC, 2011d, p. 15).

Para tanto, a formação do professor e sua capacidade no fazer pedagógico, exigem uma formação completa e complexa. Nesse sentido, corroboramos com a ideia de Coelho ao afirmar que:

Preocupamo-nos (...), com uma formação de professores que seja capaz de identificar conflitos, contradições, dilemas sociais; que seja capaz de encontrar propostas de trabalho para desvelarem questões políticas, éticas, religiosas, econômicas, culturais, e construir práticas diferenciadas para cada situação a que são expostos no cotidiano; além disso, *permitam* trabalhar integradamente, por meio de planejamento coletivo capaz de constituir espaços de apreensão de conhecimentos múltiplos. (COELHO, 2009, p. 181).

Essa preocupação de Coelho (2009) nos traz questões que são cruciais ao se pensar o currículo da educação integral no PME: será que essas atividades são reconhecidas como sendo conhecimentos escolares, ou como sendo conhecimentos que apenas complementam o currículo já existente na escola? O planejamento do currículo da educação integral se dá num processo coletivo e integrado?

No Art 2º do mesmo Decreto, que versa sobre os princípios da educação integral no âmbito do PME, destacamos os seguintes:

I – a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimentos e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º; V – o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; VI- a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos (BRASIL, 2010, p. 1).

No que se refere aos princípios citados acima, o PME vem enfatizando a importância de se articular os conhecimentos das disciplinas curriculares com diferentes campos do conhecimento e com as temáticas sugeridas pelo Programa. Como já foi apontado anteriormente, no nosso entendimento essa é uma condição

*sine qua non*, pois o conhecimento não se dá de forma estanque, desconectada da realidade. Ele se dá num determinado momento histórico e num contexto social definido. Além dos conhecimentos historicamente considerados como conteúdos escolares, é necessário introduzir no currículo conhecimentos mais próximos dos problemas reais, pois a experiência do conhecimento e da aprendizagem do aluno precisa ser significativa. Nesse sentido, Sacristán e Gómez (2000, p.184 apud, TANNER e TANNER, 1980)<sup>31</sup> afirmam que:

O currículo não deve abordar exclusivamente a herança cultural da humanidade, mas também os problemas do homem e da sociedade. A educação geral requer uma perspectiva sobre o conhecimento que é essencialmente diferente do conhecimento próprio da educação especializada.

Ao propor no currículo as temáticas de *sustentabilidade ambiental e direitos humanos*, o PME reforça a afirmação do autor, sem esquecer a necessidade de se proporcionar a formação dos professores e o desenvolvimento de materiais didáticos. Essa preocupação do PME é importante, pois o saber produzido no âmbito da escola é um saber mais especializado. No entanto, para entender a totalidade do mundo e dos problemas sociais, o professor precisa ter uma formação mais global e mais integradora. Nesse sentido, Sacristán (2000) afirma que:

A própria especialização descobre campos fronteiros para abordar interdisciplinarmente; a urgência de aplicar o saber à resolução de problemas na cultura e na sociedade exige a integração de conhecimentos pertencentes a disciplinas diversas. (184).

Quanto aos objetivos do PME apresentados no Decreto nº 7.083/10, destacamos o objetivo II:

II – promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais (BRASIL, 2010, p. 2).

Esse objetivo é relevante porque se apresenta como um enfrentamento a ser superado. As relações entre a escola e a comunidade precisam ser consolidadas, de

---

<sup>31</sup> TANNER, D. y TANNER, L. (1980), Curriculum development. Theoty into practice. New York. Macmilallan (2º Ed).

modo que os conhecimentos ganhem relevância entre as culturas estabelecidas no âmbito da escola e da comunidade local. Desta forma, o PME propõe uma educação intercultural, em que a diversidade de saberes produzidos na escola dialogue com os saberes da comunidade, numa via de mão dupla (BRASIL, 2009d). A Cartilha *Caminhos para elaborar uma Proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada* (2011) cita Guará (2006)<sup>32</sup>, ao afirmar que “garantir a qualidade de educação básica é preciso considerar que aprendizagem dos conteúdos curriculares pelas crianças e adolescentes deve possibilitar uma ligação concreta entre eles, sua vida e sua comunidade”. (MEC, 2011d, p. 26). Segundo essa autora, o currículo escolar deve incluir valores, crenças, habilidades costumes, etc., como fundamentos que caracterizam a cultura de uma comunidade e que influenciam a vida cotidiana dos alunos.

Ao mesmo tempo em que a comunidade é o sujeito que se educa, é também um agente educador, pois seus conhecimentos não formais se consolidam pela sua diversidade cultural. Ao estabelecer esse diálogo, a educação e a escola avançam juntas, pois os saberes que desenvolvemos na relação com o mundo ganham relevância ao entrarem em contato com os saberes escolares e vice versa.

Nas orientações curriculares presentes no PME, encontramos a ideia de que a educação deve superar o processo de socialização tão centrado na escola. Apesar de considerar que essa instituição é o lugar legítimo de aprendizagem dos saberes curriculares oficiais, o mesmo aponta que ela não é a única instância educativa. Portanto, os diferentes saberes e conhecimentos precisam ser integrados a partir da relação com outros espaços educativos, pessoas da comunidade, etc., pressupondo uma aprendizagem significativa, cidadã, vinculada à vida (MEC, 2009a). Segundo a Cartilha *Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada* (2011),

Um currículo capaz de relacionar a aprendizagem dos alunos à sua vida e à sua comunidade supera a fragmentação das disciplinas, dando concretude ao processo educativo. Ele integra as atividades escolares a outras ações educativas culturais e lúdicas, utilizando os espaços públicos e promovendo mudanças benéficas no entorno (MEC, 2011d, p. 54).

---

<sup>32</sup> GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e Desenvolvimento Integral - Articulando saberes na Escola e além da Escola, em aberto, Brasília, V 66, 2003.

O *Caderno Série Mais Educação-Educação Integral* (2009), ao apresentar a educação integral como uma proposta em construção cita Guará (2006), associando essa integração de saberes com a qualidade da educação básica, considerando que a concretude do processo educativo compreende, fundamentalmente, a relação da aprendizagem das crianças e dos adolescentes com a sua vida e com a sua comunidade. (MEC, 2009b). Com isso, aponta que os conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar devem incluir aqueles que estão na base da vida cotidiana, articulados aos saberes acadêmicos. Ao considerar que toda a escola está situada em uma comunidade, com suas especificidades culturais (saberes, crenças, práticas, valores), constata que o desafio é reconhecer a legitimidade dessa cultura, a fim de estimular o diálogo:

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<sup>33</sup>, 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 (MEC, 2009b, p.33).

O *Caderno Série Mais Educação-Educação Integral* (2009) aponta ainda que, para que a escola funcione como uma comunidade de aprendizagem é necessário que se estabeleçam políticas socioculturais, além de reconhecer as diferenças e promover a igualdade. Parafraseia Boaventura de Souza Santos<sup>34</sup> dizendo que é “um projeto aberto, em que cada pessoa tem direito à igualdade, sempre que a diferença inferioriza e tem direito à diferença toda vez que a igualdade homogeneíza, para dar conta da complexidade do mundo contemporâneo”, (MEC, 2009b).

Essa relação do respeito às diferenças impactam o currículo, pois não podem

---

<sup>33</sup> A definição de comunidade de aprendizagem aparece no *Caderno Série Mais Educação – Educação Integral*, através de uma citação de (TORRES, 2003, p. 83) como sendo: “uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo de suas forças para superar essas carências”. Ver (MEC, 2009b, p. 31).

<sup>34</sup> SANTOS, Boaventura de Souza. *Toward a Multicultural Conception of Human Rights*. In: B. Hernández-Truyot (org.). *Moral Imperialism. A critical anthology*. New York: New York University Press, 2002.

se limitar a apenas “ensinar” a tolerância e o respeito, mas focalizar quais relações de poder estão explícitas na seleção dos conteúdos socializados. Portanto, não é só uma questão de relacionamento entre as pessoas, mas uma relação de conflitos configurados numa cultura hegemônica.

A organização do currículo não deve limitar-se apenas ao envolvimento de todos, sem que haja um efetivo compromisso com a produção do conhecimento: “a organização do currículo, dos conteúdos escolares, dos tempos e espaços educativos precisa estar inserida no contexto da produção do conhecimento e da pesquisa científica” (MEC, 2009b, p. 37). O PME aponta que esse contexto pode fortalecer iniciativas que emergem das escolas e de suas comunidades por ratificar a necessidade da proposição do projeto político-pedagógico, potencializando a participação social das universidades, dos conselhos escolares, dos grêmios estudantis, das associações de pais, de moradores, etc., agregando valores socioculturais, à formação completa do aluno.

“Para além do debate curricular dos cursos de graduação, a educação integral requer uma interação com os estudantes da pedagogia e das licenciaturas em seu universo cotidiano” (MEC, 2009b, p. 38), entendendo a escola como um laboratório permanente para esses futuros profissionais. Desse laboratório demanda a adequação dos conteúdos programáticos teóricos e práticos das instituições básica e universitária, no sentido de valorizar o processo inter-relacional que se dá nos espaços educativos, bem como os conhecimentos necessários para a efetiva profissionalização em educação integral, sendo estas condições *sine qua non* para os profissionais que já atuam em educação integral e que não tiveram essa formação acadêmica.

Segundo o *Caderno Série Mais Educação – Educação Integral* (2009),

A compreensão da jornada de trabalho dos professores na perspectiva da Educação Integral requer períodos de estudo, de acompanhamento pedagógico, de preparação de aulas e de avaliação de organização da vida escolar. A reorganização dessa jornada exige que a formação de educadores inclua conteúdos específicos de formulação e acompanhamento de projetos e de gestão intersetorial e comunitária. Exige também que os processos de formação continuada para a formulação, implantação e implementação de projetos de Educação Integral incluam profissionais das áreas requeridas para compor a integralidade pressuposta neste debate: cultura, artes, esportes, lazer, assistência social, inclusão digital, meio ambiente, ciência e tecnologia, dentre

outras (MEC, 2009b, p. 39).

Este texto ratifica os princípios e objetivos da educação integral no âmbito do PME destacados nesta seção, evidenciando a necessidade da formação do professor para a efetivação de tais propósitos. É lógico que sem a formação acadêmica e continuada dos professores, fica quase impossível atuar em educação integral, pois requer uma reformulação dos conhecimentos adquiridos ao longo de todo o processo de profissionalização por qual passa o docente. Isso porque, no geral, os professores, ao receberem uma formação acadêmica mais específica, deixam de se apropriar de conhecimentos que sejam mais universais e contextualizados, o que nos faz inferir que perdem a ideia da transversalidade. Tudo isso requer uma reformulação de novas formas de se estruturar o currículo, tanto no âmbito da formação dos professores e profissionais envolvidos com a educação integral, quanto no âmbito da atuação desses sujeitos.

Essa configuração traz uma perspectiva mais de acordo com a visão da escola como local de socialização, cujas finalidades estão para além da introdução do aluno aos conhecimentos mais acadêmicos. As necessidades dos alunos, tanto do ponto de vista do seu desenvolvimento, como de sua relação com a sociedade e com a cultura passam a ser referências no currículo.

Mas existe um *currículo* para a educação integral, trazido pelo PME? Em outras palavras, existe segundo Sacristán (2000), um *currículo prescrito*, proposto pelo Programa, que possa ser entendido como a definição dos conteúdos a serem desenvolvidos a partir da instância política, representada pelo Governo Federal?

Para tentar responder a estas questões, buscamos nos documentos oficiais e manuais do PME o que se declara a esse respeito e que nos possibilita estabelecer inferências nesse sentido.

A Portaria Interministerial nº 17/2007, que já foi apresentada anteriormente, traz as áreas temáticas que apontam para conteúdos abrangentes, mas é através da Resolução nº 19, de 15 de maio de 2008, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>35</sup>, que dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as

---

<sup>35</sup> Autarquia vinculada ao MEC, o FNDE é responsável pela captação de recursos financeiros para o desenvolvimento de programas que visam a melhoria da qualidade da educação. Ver site [www.fnde.gov.br/](http://www.fnde.gov.br/)

formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que essas temáticas reaparecem, juntamente com os recursos destinados para a sua implementação. Vejamos:

As escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal que possuam alunos matriculados no ensino fundamental, nas modalidades regular e especial, localizadas em regiões metropolitanas com altos índices de vulnerabilidade social e selecionadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC (SECAD/MEC), serão destinados recursos na categoria econômica de custeio, por intermédio de suas UEx, para ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento de atividades de aprendizagem, **culturais e artísticas, esportivas e de lazer, de direitos humanos, de meio ambiente, de inclusão digital e de saúde e sexualidade**, que totalizem carga horária mínima de sete horas diárias, e coberturas de dispêndios com aquisição de materiais de consumo e kits compostos de matérias básicos, e contratação de serviços, voltados à Educação Integral (MEC, 2008a, Art. 13).

No parágrafo 2º deste artigo, a Resolução traz o seguinte:

As UEx, representativas das escolas de que trata o *caput* deste artigo, deverão escolher, de acordo com o projeto político-pedagógico das unidades escolares, as atividades a serem desenvolvidas para a implementação da Educação Integral, distribuídas em pelo menos 3 (três) macrocampos das áreas, com o mínimo de 3 (três) e o máximo de 6 (seis), atividades que serão igualmente disponibilizadas no sítio [HYPERLINK "http://www.fnnde.gov.br"](http://www.fnnde.gov.br)www.fnnde.gov.br (MEC, 2008a).

Além da indicação do site do FNDE, a Resolução nº 19/2008 orienta sobre a utilização do Manual do PDDE/Integral, como referência que complementa as informações da referida Resolução. Buscando esses manuais lançados desde o ano de 2009, e já atualizados em 2011, no Manual PDDE/Integral no exercício de 2009, os macrocampos são apresentados como “Currículo da Educação Integral” (p. 6).

No entanto, a partir do Manual PDDE/Integral, no exercício de 2010, esses macrocampos são apresentados com suas respectivas atividades na educação integral, sem isto ser definido como “currículo”. Esse fato nos leva a compreender que, até o ano de 2009, o PME entendia esses macrocampos como sendo o

---

*currículo proposto* para essa concepção de ensino. No entanto, a partir do ano de 2010, é feita uma correção conceitual por parte dos gestores, sendo apresentado apenas como as atividades propostas pelo PME, através dos macrocampos. Mas por que os textos políticos do PME apresentam mudanças conceituais como as que vimos apontando?

Segundo Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p. 306), no contexto da ação política, que de certa forma pertence ao contexto da influência, onde a política é pensada e discutida, “o pensamento sobre a política muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas pode ser mudado pela ação política”. Com isso, inferimos que, ao analisar os documentos e textos políticos apresentados pelo PME, devemos considerar esse processo de mudança e maturação dos indivíduos como um processo natural, diante de uma política em construção. Podemos perceber esse processo ao longo deste estudo, à medida que os documentos analisados representam um corte longitudinal da política em questão.

Sendo assim, nossos estudos e inferências nos possibilitam considerar os macrocampos como sendo um dos componentes do *currículo prescrito* pelo PME, através do Governo Federal, um referencial importante ao propor os conhecimentos a serem desenvolvidos na complementação da ampliação da jornada escolar, porém com as limitações naturais de um Programa que se apresenta, apenas, como sendo uma estratégia indutora para a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva de educação integral.

De acordo com o Manual PDDE/Integral no exercício de 2010, os macrocampos com suas respectivas atividades são os seguintes:

(1) **Acompanhamento Pedagógico** (obrigatória pelo menos uma atividade)- **Ensino Fundamental** – Matemática; Letramento/Alfabetização; Ciências; História e Geografia, Línguas Estrangeiras; **Ensino Médio** – Matemática; Leitura e Produção de Texto ou Português; Ciências: Cinética Química; Ciências: Reações Químicas; Ciências: Eletroquímica; Ciências: Química Orgânica; Ciências: Física Ótica; Ciências: Circuitos Elétricos; Ciências: Calorimetria; Ciências: Célula Animal; Ciências: Estrutura do DNA; Ciências: Coleta de Sangue; História e Geografia. (2) **Educação Ambiental** – Com-Vida / Agenda 21 na Escola – Educação para a Sustentabilidade; Horta Escolar e/ou Comunitária. (3) **Esporte e Lazer** – Recreação/Lazer; Voleibol; Basquetebol; Basquete de Rua; Futebol; Futsal; Handebol; Tênis de Mesa;

Judô; Karatê; Taekwondo; Yoga; Natação; Xadrez Tradicional; Xadrez Virtual; Atletismo; Ginástica Rítmica; Corrida de Orientação; Ciclismo (somente para as escolas rurais); Tênis de Campo. **(4) Direitos Humanos em Educação** – Direitos Humanos e Ambiente Escolar; **(5) Cultura e Artes** – Leitura; Banda Fanfarra; Canto Coral; Hip-Hop; Danças; Teatro; Pintura; Grafite; Desenho; Escultura; Percussão; Capoeira; Flauta Doce; Cineclube; Práticas Circenses; Mosaico. **(6) Cultura Digital** – *Software* educacional / Linux Educacional; informática e tecnologia da informação (**Proinfo** e/ou **laboratório de informática**; Ambiente de Redes Sociais). **(7) Promoção da Saúde** – Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos. **(8) (Comunicação e Uso de Mídias** – Jornal Escolar; Rádio Escolar; Histórias em Quadrinhos; Fotografia; Vídeo. **(9) Investigação no Campo das Ciências da Natureza** – Laboratórios, Feiras e Projetos Científicos. **(10) Educação Econômica** – Educação Econômica (MEC, 2010, p. 4 - 8).

Diferente da Resolução nº 19/2008, atualmente cada escola participante do PME pode escolher três ou quatro macrocampos, podendo optar por cinco ou seis atividades para serem desenvolvidas com os alunos. Além das atividades escolhidas, existe a possibilidade das escolas acrescentarem ao seu Plano de Trabalho, no macrocampo Esporte e Lazer, o Programa Segundo Tempo<sup>36</sup> do Ministério dos Esportes. (PDDE/Integral – 2010).

Ao analisar os macrocampos apresentados acima, com suas respectivas atividades, é preciso compreender que se trata de uma gama de conhecimentos de naturezas diversas, como conhecimentos científicos e das linguagens; conhecimentos tecnológicos; das ciências sociais e cidadania; conhecimentos culturais; das ciências da natureza e matemáticas, etc. Essa diversidade cultural se apresenta como sendo uma ampliação das oportunidades de aprendizado dos educandos em educação integral.

Se entendemos que é uma ampliação das oportunidades de aprendizado,

---

<sup>36</sup> Para as escolas que aderiram ao Programa Mais Educação em 2009 e que em 2010 inscreverem - no ensino fundamental - 150 estudantes ou mais, haverá a possibilidade de acrescentar ao seu Plano de Trabalho, no macrocampo Esporte e Lazer, o Programa Segundo Tempo/PST (atividade do Ministério do Esporte/ME, que compõe o Mais Educação). As escolas que atenderem aos critérios terão a oportunidade de conhecer melhor o PST através do SIMEC, que disponibiliza *links*com informações. Ao fazer a opção pelo Programa Segundo Tempo poderão, ainda, escolher mais uma atividade esportiva entre as que seguem: Judô, Karatê *Taekwondo*, Yoga, Natação, Basquete de Rua e Ginástica Rítmica. (PDDE/integral -2010).

considera-se que já existe um aprendizado produzido na escola, obrigatório, que envolve um determinado projeto educativo. Considerando que esses saberes complementares acontecem no contraturno escolar, o grande desafio é articular esses conhecimentos com aqueles que já são produzidos na escola. Do contrário, corre-se o risco de perderem o sentido a partir do que seja um projeto de educação integral.

Pensando a educação integral como um projeto de formação plena do indivíduo, a articulação dos saberes deve proporcionar que crianças, adolescentes e jovens possam se desenvolver plenamente, compreender o mundo social no qual vivem, possibilitando uma ação consciente sobre o mesmo, preparando-os como cidadãos de direitos e deveres para o mundo do trabalho, interagindo conhecimentos do universo cultural, buscando intervir na realidade de forma crítica, autônoma e criativa, sem, no entanto ter a pretensão de abarcar todos os conhecimentos e saberes que constituem o mundo enquanto tal.

A seleção cultural das atividades fomentadas a partir dos macrocampos assume um papel importante em praticamente todos os aspectos da vida social. Nesse sentido, é importante ressaltarmos que, ao definir os macrocampos com suas respectivas atividades de forma fechada, sem possibilitar a escolha da escola por outras atividades, tira-se a autonomia da mesma em definir, através do seu projeto político-pedagógico, quais outros conhecimentos são relevantes para seus alunos<sup>37</sup>.

A partir dessa realidade, não podemos deixar de questionar o porquê dessas atividades e não outras.

A Nova Sociologia da Educação (NSE) estabeleceu como seu principal objeto de estudo o currículo escolar. Este não poderia mais ser analisado fora de sua constituição social e histórica, trazendo questões importantes a partir de Young (1971)<sup>38</sup>, como por exemplo: Quais os princípios de estratificação e integração que governam a organização curricular? Por que se atribui mais prestígio a certas disciplinas do que a outras? (SILVA, 2010, p. 68). Segundo (FORQUIN 1993, p. 85, apud BERNSTEIN, 1975),

---

<sup>37</sup> O PME orienta que a escolha das atividades esteja em consonância com seu projeto político-pedagógico, no entanto define as atividades a serem desenvolvidas, através da escolha dos macrocampos, já estabelecidos pelo próprio Programa.

<sup>38</sup> Livro organizado por Michael Young com o título Knowledge and control, publicado em 1971, que marcou o início da Nova Sociologia da Educação (NSE).

A maneira pela qual uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual se encontra aí assegurado o controle social dos comportamentos individuais.

De certa maneira, o PME define a forma como podemos estruturar os saberes escolares, ao mesmo tempo em que apresenta o modo de funcionamento das funções educacionais, uma vez que define quem deve desenvolver as atividades, como já vimos no capítulo anterior. Sendo assim, não deixa de ser uma forma de domínio e poder, exercendo o controle dos níveis educacional e social.

A organização da escola e a própria organização do currículo pressupõe compreender a estrutura do cotidiano dessa instituição, dos tempos e espaços, das relações entre os educadores e educandos, a partir da forma como o grupo estrutura, compartilha e dá significado à organização curricular como um projeto de educação. Porém, cabe analisar se a seleção cultural apresentada, através dos macrocampos pelo PME se materializa, na prática, sob a lógica da integração dos conhecimentos.

A leitura atenta dos documentos do PME aponta para uma organização curricular integrada. É a partir do *Caderno Série Mais Educação - Rede de Saberes* que o PME apresenta sua proposta metodológica de trabalho. O paradigma de educação integral tem a pretensão de reunir diversas áreas, experiências e saberes. Para tanto, integra os programas do Governo Federal, propõe a interseção dos conhecimentos escolares com os conhecimentos locais e vice versa, considerando a diversidade dos saberes que compõem a realidade social brasileira (MEC, 2009d). No entanto, afirma que essa metodologia não tem a pretensão de ser um modelo, pois considera os vários contornos e experiências comunitárias que demandam questões e resolução de problemas específicos. Segundo o *Caderno Série Mais Educação - Rede de Saberes* (2009),

A metodologia para a educação integral apresentada aqui pode ser compreendida como um instrumento de diálogo e troca entre os saberes de escolas e comunidades. Acreditamos que as escolas no Brasil só têm a ganhar se buscarem se abrir para as vivências comunitárias, assim como as comunidades para as escolas; dessa forma, esperamos poder formular saberes diferenciados, ou seja, saberes diferentes dos originais. Queremos uma educação integral em que as diferenças e saberes possam desenvolver condições de

mútuas influências e negociações sucessivas. Uma educação integral estruturada a partir do conceito de integralidade, que supere termos como “contraturno” e “atividades complementares”, bem como saberes escolares e saberes comunitários. (MEC, 2009d, p. 14).

Tanto o espaço da escola, como o espaço da comunidade são lugares de conflitos e disputas, portanto buscar o diálogo é um grande desafio. Se a escola é o lugar que se apropria da pedagogia, a comunidade é o espaço onde se configuram as questões políticas e sociais. Geralmente, esses dois espaços não se apropriam um da natureza do outro; ao contrário, se isolam em seus contextos naturais e pouco dialogam. Nas palavras de um dos documentos,

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 (MEC, 2009d, p. 16).

As comunidades são muito variadas, baseadas na ocupação, habilidades, gênero, raça, etnias, religião, ideologia, etc. A partir dessa complexidade social e cultural, o PME propõe que a escola se abra ao diálogo com os saberes comunitários, considerando a realidade social e a cultura brasileira. Aponta que esses saberes representam o universo cultural local, e que são eles que os alunos levam para dentro da escola, como veículos para aprendizagem conceitual. Considerando diversos contextos, o Caderno Série Mais Educação - Rede de Saberes (2009) apresenta onze áreas distintas dos **saberes comunitários**, articuladas a um universo cultural, a saber: **Habitação, Corpo/Vestuário, Alimentação, Brincadeiras, Organização Política, Condições Ambientais, Mundo do Trabalho, Curas e Rezas, Expressões Artísticas, Narrativas Locais, Calendário Local**<sup>39</sup> (MEC, 2009d, p. 37-40).

Já no que se refere aos *saberes escolares*, o mesmo Caderno aponta para a importância de pensarmos a vida escolar para além dos desafios que os diversos

---

<sup>39</sup> Ver as considerações sobre as onze áreas, no Caderno Rede de Saberes Mais Educação, p. 37 a 40.

conteúdos propõem cotidianamente a nossos alunos, referindo-se também às propriedades e estratégias do fazer e do pensar, constituindo-se além dos conteúdos específicos de cada disciplina escolar, também as habilidades, procedimentos e práticas que nos tornam sujeitos formuladores de conhecimentos. São eles:

**(1) A curiosidade:** querer saber, querer conhecer; **(2) O questionamento:** não aceitar, buscar confirmar; **(3) A observação:** estudar algo com atenção; **(4) O desenvolvimento de hipóteses:** estimar; **(5) A descoberta:** revelar, dar a conhecer algo; **(6) A experimentação:** tentar, praticar, verificar; **(7) O desafio:** O jogo como pesquisa; **(8) A identificação:** reconhecer o caráter de algo; **(9) A classificação:** distribuir em classes, determinar categorias; **(10) A sistematização:** criar ou identificar relações entre partes e objetos; **(11) As relações:** estabelecer confronto entre partes e objetos; **(12) As conclusões:** realizar sínteses; **(13) O debate:** confrontar pontos de vista; **(14) A revisão:** ver de novo, com a capacidade de alterar o ponto de vista original; **(15) O criar:** dar forma, produzir, imaginar, suscitar; **(16) Jogar:** colocar-se em risco, aceitar combinações não programáveis, experimentar; **(17) A curiosidade:** voltar a se perguntar, (MEC, 2009d, p. 44)

Além dos saberes escolares, este caderno traz as distintas *áreas do currículo escolar*, pautadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), bem como as disciplinas que compõem essas áreas, auxiliando nas relações que podem ser estabelecidas entre os saberes escolares e os saberes comunitários, levando-nos a uma visão interdisciplinar. A abordagem apresentada foi adaptada aos desafios do ensino fundamental e assumiu a seguinte configuração:

**(1) Linguagens**, Códigos e suas Tecnologias reúne a língua portuguesa, estrangeira, artes, informática, educação física e literatura; **(2) Ciências da Natureza e Matemáticas**, comportando as matemáticas e as ciências; **(3) Sociedade e Cidadania**, onde se debatem filosofia, ciências humanas, história e geografia (MEC, 2009d, p. 44).

Como forma de estruturar a proposta da integração, do diálogo, da pesquisa interdisciplinar e da educação intercultural, o Caderno Série Mais Educação - Rede de Saberes (2009) traz um instrumento considerado aberto, e que representa o símbolo da totalidade: a Mandala<sup>40</sup> dos Saberes. Segundo o Caderno Série Mais

---

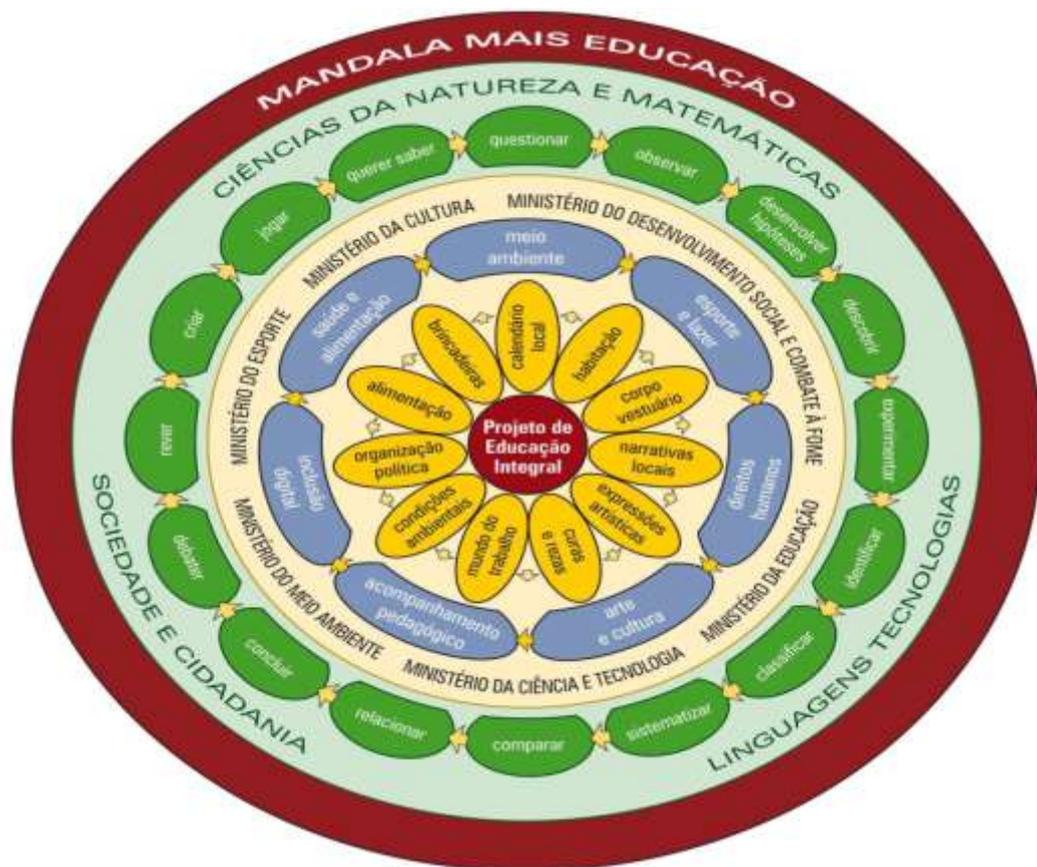
<sup>40</sup> A mandala é o símbolo da totalidade (aparece em diversas culturas primitivas e modernas) e

## Educação - Rede de Saberes,

A Mandala dos Saberes que o PME apresenta, como uma estratégia possível para o diálogo entre os saberes, na perspectiva da educação integral, nasceu no Rio de Janeiro, em meio ao estado de sítio que cerca as favelas cariocas, em uma experiência da educação integral realizada por meio de ações dos Ministérios da Educação e da Cultura. Na Casa das Artes<sup>41</sup>, um grupo de diferentes experiências e formações criou um instrumento capaz de orientá-lo frente aos desafios pedagógicos que enfrentava (MEC, 2009d, p. 23).

A figura abaixo representa a estrutura da Mandala do Programa Mais Educação.

Figura 2 . Mandala do Programa Mais Educação



Fonte: MEC – Caderno Rede de Saberes.

representa a integração entre o homem e a natureza. Para saber mais, ver Caderno Rede de Saberes, 2009, p. 23).

<sup>41</sup> A Casa das Artes ([www.casadasartes.org.br](http://www.casadasartes.org.br)) é uma organização que atua há 11 anos em favelas cariocas em parceria com governos, em empresas, institutos, promovendo educação de qualidade para crianças e jovens.

A Mandala apresentada na figura 2 engloba os saberes e produções da cultura relacionadas às diferentes áreas do conhecimento; os saberes escolares, simbolizados pelas habilidades, procedimentos e práticas - que tornam os sujeitos construtores de seu próprio conhecimento, os programas do governo<sup>42</sup> que integram o PME, os diferentes macrocampos e os saberes populares.

Essa gama de saberes que se propõem integrados, e que dialoguem entre si, se configura, a nosso ver, como o maior desafio do PME. O currículo exterior à escola sem dúvida é atrativo, rico em diferentes oportunidades educativas; portanto, assimilar suas novas finalidades, como consequência das mudanças sociais, exige novas formas de organização da escola. Novos componentes curriculares, com aspectos culturais mais amplos, exigem uma transformação na estrutura, na forma, nos processos metodológicos e principalmente em mudanças importantes a partir do próprio professor. Sendo ele o mediador, cabe-lhe analisar o valor e o sentido de todos esses saberes para a formação plena dos sujeitos, bem como para um projeto político-social contra hegemônico.

Partindo da forma como o PME é operacionalizado, sobra para as escolas e para a comunidade o desafio de tornar efetiva essa proposta de trabalho metodológico, pois como já foi apresentado e analisado anteriormente, o coletivo de profissionais envolvidos precisa estar integrado e envolvido com um projeto de educação integral muito bem definido. Um projeto de educação na perspectiva da integralidade deve partir, também, das experiências das classes populares, resgatando e enriquecendo o conhecimento escolarizado, entendendo a realidade atual, reconhecendo a originalidade, autenticidade e a criatividade de crianças, adolescentes e jovens sem desconsiderar a importância de se fomentar atitudes

---

<sup>42</sup> Síntese de cada programa de governo que integram o PME: **Ministério dos Esportes:** Esporte e Lazer e Segundo Tempo; **Ministério da Cultura:** Cineclube na Escola, Cultura Viva, Casa do Patrimônio; **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome:** Programa de Atenção Integral à Família, Projovem Adolescente, Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS e Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI; **Ministério da Ciência e Tecnologia:** Casa Brasil Inclusão Digital, Centros Vocacionais Tecnológicos, e Centros Museus da Ciências; **Ministério da Educação:** Com Vidas – Comissão Meio Ambiente e Qualidade de Vida, Educação e Direitos Humanos, Educação Inclusiva: direito à diversidade, Escola que Protege, Escola Aberta, Educar na Diversidade,

coletivas, conscientes, solidárias, cooperativas como forma de se pensar, inclusive, a própria organização social, em busca da igualdade e da emancipação. Nesse sentido, concordamos com Trindade (2009), quando este autor afirma que:

A essência da educação encontra-se na busca da conscientização da libertação e da emancipação do ser humano. Eis o sentido da educação. Acreditamos que dessa maneira poderemos conceber e praticar processos educativos na perspectiva da integralidade em todos os espaços e tempos sociais, contribuindo com a nossa própria humanização e com o humanizar do outro e das comunidades onde nos inserimos. Precisamos educar com o compromisso ético, político, e pedagógico de fortalecer o ser humano, de impulsionar a organização do popular e de se fundar uma sociedade alicerçada nos preceitos da igualdade, liberdade, da democracia e da solidariedade (p. 34).

Acreditamos que isso só é possível quando nos educamos em comunhão; portanto, o diálogo com a comunidade é essencial no PME ou em qualquer outro projeto/programa educacional. Parafraseando Freire, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1993, p. 68).

Buscando identificar, neste estudo, a objetivação do currículo no seu processo de desenvolvimento, consideramos que o *saber* proposto na estrutura da Mandala do PME é composto, tanto por elementos que compõem o *currículo prescrito* pelo Governo Federal (Programas do Governo Federal, macrocampos, etc), quanto pelos saberes comunitários e escolares que, articulados e integrados, compõem o currículo da educação integral na escola. Porém, de que forma essa proposta das mandalas tem impactado o currículo da educação integral nas escolas que aderiram ao PME? Os profissionais envolvidos na implementação do Programa conhecem a proposta da integração do currículo apresentada pela mandala? Os saberes populares têm encontrado espaços de diálogo na sociedade e na escola para se manifestarem? Como tem se estruturado a educação integral, a partir do PME, para se concretizar a visão de um currículo ampliado?

Antes de nos debruçarmos na resposta a essas e outras perguntas, consideramos válido discorrer, ainda que brevemente, sobre o currículo - seus conceitos e categorias. Buscando um arcabouço teórico que sustente esse estudo, trabalhamos com Gomez e Sacristán (2000), Sacristán (2000), Moreira e Silva (2009), e Silva (2010).

De origem latina, o termo *curriculum* significa caminho, percurso, trajeto a ser percorrido. Curriculum é um derivado da palavra *currere*, que significa correr, ou curso a ser seguido.

Apesar do termo, no contexto da educação, ter sido utilizado já no século XVI, alguns estudiosos consideram que provavelmente o currículo, como elemento de estudo e pesquisa, surgiu nos anos vinte, nos Estados Unidos.

Ao longo da história surgiram várias teorias do currículo, representadas por diferentes matrizes político filosóficas. Assim, podemos dizer que inúmeros ensaios apresentados por estudiosos no campo do currículo nos trazem a compreensão de que os mesmos se dão num processo particular, representados pelos conceitos e discursos que apresentam, contribuindo com a nossa forma de ver a realidade. São essas contribuições teóricas e conceituais que nos permitem ver a educação e o currículo sob várias perspectivas, nos ajudando a esclarecer múltiplas experiências e práticas educacionais. Esta ideia foi, ao longo da história, transformando a forma de nós, educadores, concebermos o próprio currículo, de acordo com a nossa própria identidade e subjetividade.

Nesse sentido, os conceitos que permeiam cada teoria são representações, também, de como nos colocamos no mundo, estabelecendo o vínculo entre a visão filosófica e a intenção pedagógica. O currículo tradicional deu ênfase aos conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem; as teorias críticas do currículo deslocaram seus conceitos para a relação entre ideologia e poder; as teorias pós-críticas enfatizaram o conceito de discurso, em vez do conceito de ideologia.

No entanto, segundo Sacristán, (2000 p. 19 apud KING 1976, p. 112)<sup>43</sup>, “um ponto fraco de certas teorizações sobre o currículo reside no esquecimento da ponte que deve estabelecer entre a prática escolar e o mundo do conhecimento”, ou da cultura em geral. Neste caminho, Sacristán (2000) nos aponta que foi a Nova Sociologia da Educação (NSE) que trouxe uma contribuição determinante para a atualidade, quando centrou seu interesse em analisar como as funções de seleção e organização social da escola, ocultas no currículo, se manifestam a partir de seu desenvolvimento. Essa contribuição tem sido imprescindível quando buscamos compreender as relações entre os procedimentos utilizados pela educação para

---

<sup>43</sup> KING, A. y BROWNELL, J. (1976), *The curriculum and the disciplines of Knowledge. A theory of curriculum practice*. Huntington. Robert E. Krieger Pub. Co.

selecionar, distribuir e organizar o ensino através dos conteúdos curriculares e as relações de poder implícitas nesta seleção.

No que diz respeito às relações de poder implícitas na seleção do currículo, podemos inferir que as orientações curriculares propostas pelo PME, por meio dos macrocampos, definem quais atividades devem ser escolhidas e desenvolvidas pela escola. Entretanto, apesar do Programa apresentar as atividades que deverão fazer parte do currículo da educação integral na escola, não estabelece relações de poder na divisão de grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero, etc., o que caracteriza um posicionamento crítico em relação a ações excludentes e discriminatórias.

Nesta direção, no contexto do PME, percebemos uma forte influência das teorias pós-críticas na proposta de como organizar e desenvolver o currículo da educação integral, tanto no que tange ao reconhecimento de diferentes formas culturais, sem a hierarquização das diferentes culturas – proposição encontrada nas teorias multiculturalistas –, quanto no entendimento do currículo como um campo de luta em torno da cultura, significação, identidade e poder – elementos destacados nos Estudos Culturais.

Ainda no que tange aos Estudos Culturais, o PME destaca a importância de se reconhecer o conhecimento produzido na escola e o conhecimento cotidiano das pessoas, ambos com subjetividades e identidades sociais específicas, mas que devem se complementar. Segundo o Caderno *Rede de Saberes* (2009), devemos romper com o afastamento que a escola promove em relação à comunidade, ou seja,

Romper com tal pensamento implica assumir uma disposição para o diálogo e para a construção de um projeto pedagógico que contemple princípios e ações compartilhadas na direção de uma educação integrada (...). É neste contexto que 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. (...) (MEC, 2009d, p. 15).

Além do reconhecimento do sentido e da identidade cultural de cada grupo, o encontro dos saberes, oriundos de diferentes contextos, é um dilema a ser

enfrentado: “a educação no Brasil precisa, além de reconhecer as diferenças, corrigir desigualdades e promover os ambientes de troca.” (MEC, 2009d, p. 20). Os contextos interculturais favorecem que a diferença se estabeleça em sua essência, ou seja, os diferentes podem ser o que realmente são, seja nas negociações, seja nos conflitos e relações recíprocas.

As teorias sobre o currículo nos ajudam a compreender a organização curricular numa perspectiva político-filosófica; portanto, precisamos também compreendê-lo num sentido mais pedagógico, a fim de buscarmos uma coerência entre as teorias e as práticas educativas.

Sacristán (2000) nos aponta que o conceito de currículo, num sentido mais pedagógico, é muito recente e que a nossa cultura tratou os assuntos escolares sob a lógica da didática, sem amplitude de significados em relação ao currículo. Porém, a prática a que se refere o currículo é uma realidade anterior, constituída de teorias, crenças e valores estabelecidos por meio de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., que condicionam a sua teorização.

O conceito de currículo é bastante polissêmico, apresentando perspectivas diferentes sobre o próprio ensino, em consequência de diversas correntes de pensamento, que diferem entre si. A partir dessas diferentes perspectivas, percebemos que o currículo se apresenta de diversas formas, tanto no que diz respeito à função social da escola, como no que se refere a um campo prático, onde as diversas experiências e interações acontecem.

Concordamos com as ideias de Sacristán, (2000, p. 15), quando diz que “não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada (...)”. Mesmo que sejam múltiplas e contraditórias, para esse autor não devemos esquecer que o currículo não é uma realidade abstrata à margem da educação. Ele se concretiza a partir das funções da própria escola, de acordo com seu momento histórico e social, para diferentes níveis e modalidades da educação.

No que se refere às formas institucionais, via práticas educativas, o currículo precisa ser analisado no contexto em que se configura, ou seja, no contexto da prática:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens

necessárias das crianças, e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

É na configuração do ensino que o currículo é concretizado dentro de um determinado contexto, onde ocorrem as condições reais para sua realização. No entanto, essa realização se materializa por meio de diferentes interesses e forças, que de certa forma interferem nessa prática. É a visão de que a educação e o currículo estão sempre implicados em relações de poder, ou seja, em relações sociais, “em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros” (MOREIRA e SILVA, 2009, p. 29). Para esses autores, esse poder se manifesta através de diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero, etc. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado das relações de poder, que se manifestam em grupos dominantes representados pelo Estado, ou nas ações cotidianas das escolas e salas de aula - que podem ser sutis ou não. Apesar de complexas, elas se configuram em relações de poder que se materializam nas diferentes formas de objetivação do currículo.

Portanto, é necessário investigar quais relações de poder estão configuradas na educação e no currículo, no sentido de identificá-las enquanto ideologia dominante e hegemônica, bem como identificá-las enquanto práticas democráticas de ensino. Os valores dominantes valorizam mais uns saberes do que outros, enquanto que nas práticas democráticas de ensino, o currículo não deve ter a função de hierarquizar os saberes, mas oferecer uma base cultural consistente para todos os alunos seja quais forem seus destinos e realidade social. Essa base cultural deve contribuir para que os alunos elaborem o conhecimento e o seu significado a partir de suas experiências, de modo que os mesmos não apenas se apropriem da cultura, mas que a reelaborem. Nesse sentido Gómez e Sacristán dizem que:

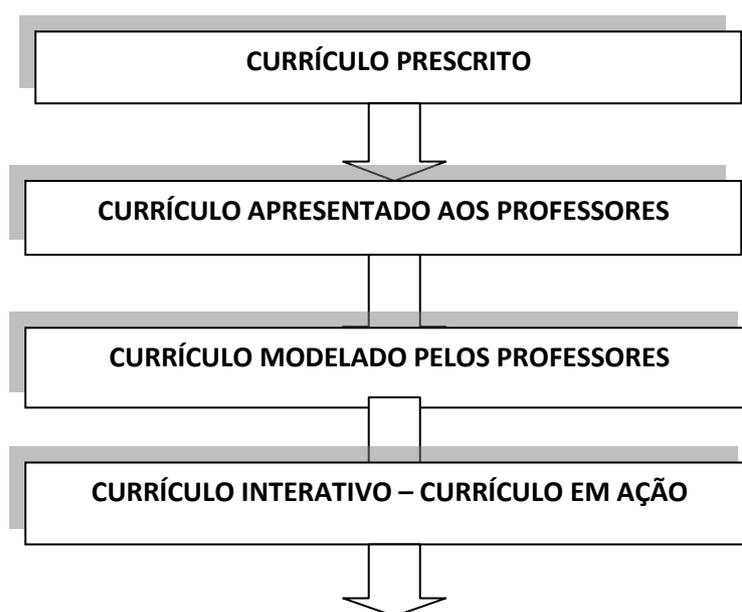
entendemos a cultura como um conjunto de significados e condutas compartilhados, desenvolvidos através do tempo por diferentes grupos de pessoas como consequência de suas experiências comuns, suas interações sociais e seus intercâmbios com o mundo (GÓMEZ, 2000, p. 92).

Retomar e ressaltar a relevância do currículo nos estudos pedagógicos, na discussão sobre a educação e no debate sobre a qualidade do ensino é, pois, recuperar a consciência do valor cultural da escola como instituição facilitadora de cultura, que reclama inexoravelmente o descobrir os mecanismos através dos quais cumpre tal função e analisar o conteúdo e sentido da mesma (SACRISTÁN, 2000, p. 19).

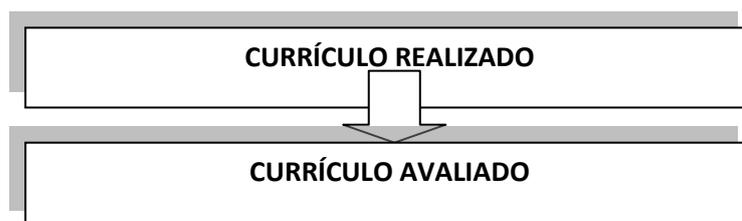
Segundo Sacristán (2000), o campo do currículo envolve múltiplos agentes e forças que, na maioria das vezes, agem de formas distintas, independentemente uma das outras, criando um campo de “conflito natural”. Esse campo, representado pelos diferentes agentes, é chamado por (BEAUCHAMP 1981, p. 62)<sup>44</sup>, citado por Sacristán (2000, p. 101), como *sistema curricular*, composto por subsistemas, como por exemplo, os políticos, administrativos, de produção de materiais institucionais, pedagógicos, de controle, etc. Esses subsistemas atuam tanto no contexto da formulação, da composição do currículo, quanto no contexto da realização, ou seja, no próprio ensino. Nesse sistema global, mas ao mesmo tempo particular, se configuram diferentes significados do currículo, que se desenvolvem numa *confluência de práticas* (Sacristán, 2000).

A figura abaixo representa a objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento, apresentado por Sacristán (2000).

Figura 3. Objetivação do currículo no seu processo de desenvolvimento



<sup>44</sup> BEAUCHAMP, G. A. (1981), Curriculum Theory> Itasca. F. E. Peacock Publishers Inc. 4ª edición.



Fonte: Sacristán, (2000)

Sintetizando estes “momentos curriculares” propostos pelo autor, podemos dizer que o *currículo prescrito* é um instrumento da política curricular que se dá num determinado contexto social, cultural e histórico, estabelecendo as coordenadas políticas e administrativas que interferem nos modelos de currículo, dentro do sistema escolar.

Já no *currículo apresentado aos professores*, há uma série de meios que traduzem, para os professores, o significado e os conteúdos do currículo prescrito. Eles são mais encontrados nos livros-textos. No *Currículo Modelado pelos Professores*, esse profissional se apresenta como “um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados do currículo, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita (...)” (p. 105), seja através do currículo prescrito, seja através dos materiais como os guias e livros-textos, intervindo na forma como se estrutura as propostas curriculares.

No quarto eixo, o *Currículo na Ação: a Arquitetura da Prática*, o autêntico significado do que são as propostas curriculares é desvendado na prática real, guiado pelos esquemas teóricos e práticos do professor, transformando o currículo em método. A qualidade do ensino ganha um sentido legítimo para além das intenções. A análise da prática pedagógica se configura num momento importante, pois é onde se demonstram os espaços de decisões e interações entre professores e alunos. O *Currículo Realizado*: é o plano que liga a intenção com a ação pedagógica e a teoria com a prática, sendo que é nesta última que percebemos a validade das propostas curriculares. É através do planejamento do currículo que podemos presumir como o ensino deverá ser desenvolvido, propondo as finalidades, os princípios pedagógicos, a organização dos conteúdos, as atividades, os princípios metodológicos, os meios, as condições do ambiente de aprendizagem, etc.

No último eixo, o *Currículo Avaliado*: há diversas pressões exteriores, impondo critérios para o ensino e para a aprendizagem dos alunos. Em outras

palavras, "a avaliação atua como uma pressão modeladora da prática curricular, ligada a outros agentes como a política curricular, o tipo de tarefas, (...) e o professorado escolhendo conteúdos ou planejando atividades" (SACRISTÁN, 2000, p. 311).

Nossas reflexões sobre currículo foram atravessadas, principalmente, por Sacristán (2000) e também por Ball & Bowe (1992), através dos estudos de Mainardes (2006). Para estes autores, o que denominam como "ciclo de políticas" representa um ciclo contínuo, constituído por três principais contextos, como já vimos na introdução deste estudo: contexto da influência, contexto da produção de textos, contexto da prática. Segundo Mainardes (2006), "esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares" (MAINARDES, 2006,p. 50). Desta forma, inferimos que a objetivação do currículo, no processo de seu desenvolvimento, acontece nessa mesma lógica, ou seja, numa confluência de práticas que também não são lineares.

Por meio da pesquisa documental que vimos realizando ao longo deste estudo, inferimos que o Contexto da Influência, onde o Currículo Prescrito é produzido, e que se dá através dos discursos e textos políticos, trazem consequências e condicionam os conteúdos e a prática do desenvolvimento do currículo nas escolas. No caso do PME, como já vimos nesta seção, o Currículo Prescrito pelo Programa, através de suas orientações curriculares, no que tange as atividades trazidas pelos macrocampos e que se materializam no Contexto da Prática, guiam os esquemas teóricos e práticos do professor (SACRISTÁN, 2000), através da *modelação*, da *ação*, do *planejamento* e da *avaliação* do currículo da educação integral, em cada escola. Mas até que ponto esse Currículo Prescrito, que no caso do PME é representado, principalmente, pelos macrocampos, com suas respectivas atividades, deve exercer essa função de intervenção e condicionamento da prática, exercendo certa regulação?

Esse processo regulador causa efeitos que podem ser desastrosos. Queremos chamar a atenção para o fato de que, apesar das orientações curriculares do PME serem importantes para a concepção de educação integral propostas pelo Programa, inferimos que a ausência da escola, dos pais e dos próprios alunos nesse processo de planejamento que se dá no contexto da política e da administração pública, traz implicações que podem não ser satisfatórias. Cada sujeito envolvido na política educacional traz subjetividades diversas e quando as "vozes" ficam a cargo

dos representantes da política, o processo de resistência às propostas e mudanças podem ser um entrave na sua implementação.

Porém, Segundo Ball (2006), “em muitos estudos sobre a implementação, as pessoas estão implícitas”, (BALL, 2006, p. 26). Mesmo que elas não estejam presentes no momento da elaboração a sua ação no processo de implementação da política possibilita um posicionamento de aceitação e acomodação ou de crítica e resistência, sendo que as duas últimas posições redirecionam a natureza que a Política representa. Esse posicionamento pode romper com esse processo regulador, buscando formas coerentes e de adequação às realidades.

Mas quem são essas pessoas que representam a política?

Segundo Ball (2006), sua pesquisa foi criticada por Nespor (1996), ao considerar a representação das pessoas nas pesquisas em políticas educacionais:

Políticas e reformas aparecem apenas na interação de políticos, administradores, professores e pesquisadores. Pais aparecem apenas na medida em que são construídos pela linguagem do discurso público conservador dominante – como “consumidores” ou “clientes. E enquanto reclama que os alunos são formulados como consumidores pelo discurso do mercado, Ball realmente não fala deles de nenhuma outra maneira em seus textos. Não há lugar para os pontos de vista de pais e alunos na análise da política crítica? Como os discursos acadêmicos e político conseguiram a exclusão desses pontos de vista? (NESPOR, 1996, p. 380-81)<sup>45</sup>.

Como beneficiários da política que podem ser afetados de forma positiva ou negativa, as famílias (pais e alunos) deveriam fazer parte do processo de planejamento das políticas educacionais. Especificamente em relação ao nosso estudo, mesmo que o MEC oriente, por meio de seus textos políticos, sobre a importância da participação da comunidade nas discussões realizadas na escola, são discussões desenvolvidas a partir de algo já definido. Mesmo que no contexto da prática os profissionais que atuam interpretem os textos políticos de acordo com suas subjetividades, este estudo tem se preocupado em buscar quanto esses profissionais realmente se apropriam desses textos, ou seja, quanto de conhecimento acerca do PME essas pessoas “apropriaram”.

Nesse sentido, no próximo capítulo nos esforçaremos para apresentar como

---

<sup>45</sup> NESPOR, J. (1996) A review of: Stephen J Ball, Education Reform. International Journal of Qualitative Studies in Education, 9, 380-381.

as pessoas que desenvolvem o PME, no contexto da prática, se apropriam desse Programa, no sentido de conhecerem os textos que o representam. Esta parte do estudo será realizada, como anunciamos anteriormente, no município de Niterói.

## **CAPÍTULO III – Implementação do PME no Município de Niterói: um olhar sobre suas orientações curriculares**

Neste capítulo, desenvolvemos o estudo sobre a implantação e implementação do PME na rede municipal de ensino de Niterói, trazendo aspectos relacionados com o contexto em que o Programa foi constituído, principalmente no que tange à quantidade de escolas e alunos atendidos e atividades priorizadas pelo Município. Para esta parte do trabalho de pesquisa, contatamos a Fundação Municipal de Educação (FME) de Niterói, recolhendo as informações que nos possibilitaram ter uma visão mais ampla da educação no Município, bem como da realidade do PME neste contexto.

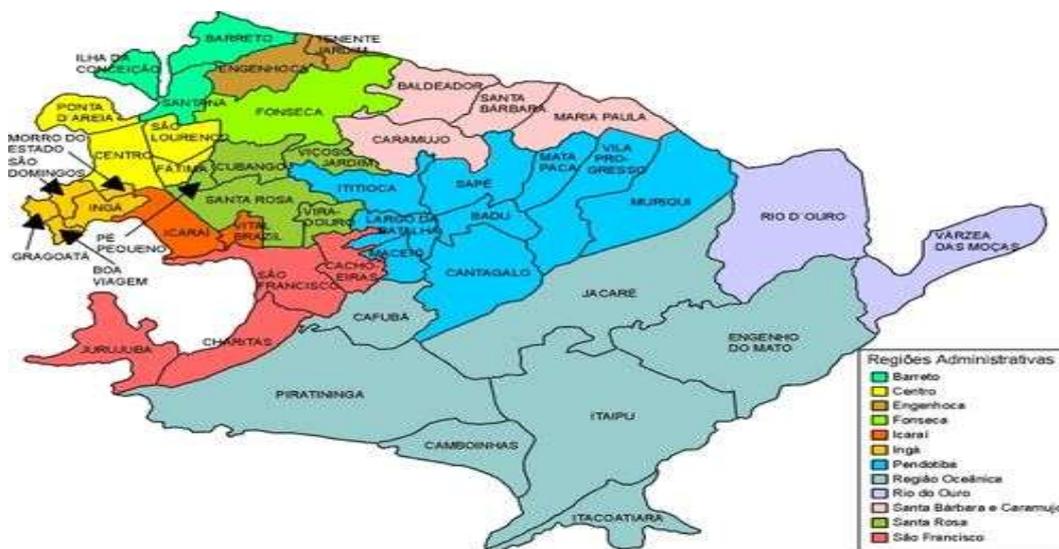
### **3.1– O município de Niterói e sua educação**

Para entendermos melhor a realidade do município de Niterói, cabe ressaltar que o mesmo está localizado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro e tem uma área territorial de 134 Km<sup>2</sup>. Dados do IBGE apontam para uma população de 487.327 habitantes (IBGE, 2010). Niterói é considerada a cidade de melhor qualidade de vida no estado.

Segundo dados oficiais do município, especificamente em relação à educação, Niterói apresenta os seguintes índices:

(1) Niterói tem a maior taxa de escolaridade e nível de alfabetização do Estado do Rio e uma das maiores do país – 96,45% da população acima de 15 anos sabe ler e escrever (ONU); (2) A média de permanência do aluno nas escolas é 9,5 anos, a maior do Brasil (ONU); (3) Menor índice de analfabetismo funcional do Estado do Rio de Janeiro: 10,6% (IBGE/Jan 2005); (4) Niterói – 3<sup>a</sup> colocada do Brasil em qualidade de ensino/escolarização e número de alunos entre 18 e 24 anos matriculados em universidade (Ministério da Educação/IBGE – Maio/2004); (5) 1<sup>a</sup> colocação em índice de inclusão digital no Estado (FGV/2003) (PREFEITURA MUNICIPAL DE NITERÓI (PMN), 2006).

Figura 4. Mapa da cidade de Niterói com seus respectivos bairros.



Fonte: [www.guianiteroi.com.br/a-cidade/dados-gerais/mapas-rotas-satelite](http://www.guianiteroi.com.br/a-cidade/dados-gerais/mapas-rotas-satelite)

A Lei Orgânica do município entende a Educação como:

(...) direito de todos e dever do Estado e da família, promovida com a colaboração da sociedade e inspirada nos princípios da democracia e da liberdade, visa ao pleno desenvolvimento da pessoa e à formação do cidadão, dando-lhe consciência de seus direitos e responsabilidades, frente à natureza, a si mesmo, aos seus cidadãos, ao Estado e aos demais organismos da sociedade (Art.218).

Essa Lei baseia-se na Constituição Federal (1988), ao apontar a educação como direito de todos e dever do Estado e da família e ao reforçar a natureza da Educação como impulsionadora do desenvolvimento individual e da cidadania. Baseado nesses valores, o ensino no município de Niterói é pautado nos seguintes princípios:

I - ensino público, gratuito e laico, em estabelecimentos integrantes da rede municipal: a) não será permitida, a qualquer título, a instituição de taxas escolares ou qualquer espécie de cobrança ao aluno, no âmbito da escola, pelo fornecimento de material didático escolar, transporte, alimentação ou assistência à saúde. II - igualdade de condições de acesso e permanência; III - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, IV - valorização dos profissionais da educação garantindo, na forma da lei, plano de carreira com piso salarial nunca inferior ao do Estado, e Estatuto para os profissionais da Educação; V - gestão

democrática, na forma da lei, respeitadas as seguintes diretrizes: a) provimento dos cargos de Diretores e Diretores Adjuntos das instituições educacionais, mantidas pelo Poder Público Municipal, será feito por eleições diretas, com a participação da comunidade escolar, conforme normas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação, em consonância com as entidades representativas dos segmentos integrantes da referida comunidade; b) participação de estudantes, pais de alunos, profissionais da educação, representantes da comunidade científica e entidades de classe, na formulação e acompanhamento da política educacional, bem como recursos financeiros destinados ao desenvolvimento da mesma, notadamente no que se refere aos planos municipais de educação; c) assegurar a presença de representantes da comunidade escolar nas reuniões de avaliação dos alunos; d) criação de mecanismos de prestação de contas à sociedade da utilização dos recursos destinados educação; e) estabelecimentos das unidades pré-escolares e de 1º grau como unidades orçamentárias próprias. VI - revigoração político e técnico das unidades escolares com a vigência de regimentos escolares que, quando elaborados, permitam a participação dos vários segmentos da comunidade escolar e reflitam os fins e princípios da educação municipal; VII - garantia de padrão de qualidade mediante a dotação da rede municipal de ensino de toda a infra-estrutura física, técnica e de serviços, indispensável aos objetivos educacionais (Art. 219).

A leitura atenta desses princípios nos permitem inferir que eles ratificam o Art. 218 da Constituição Federal, por meio do reforço aos valores democráticos de igualdade e liberdade, expressos nas condições de acesso e permanência dos alunos na escola, na valorização ao direito a se desenvolverem plenamente, e na gestão democrática com a participação das comunidades escolar, científica e de diferentes segmentos da comunidade.

Em relação à estrutura escolar, o município de Niterói apresenta sua rede organizada em Ciclos de Formação, considerando os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e reorganizando os tempos e espaços escolares. Essa nova forma de organização do ensino baseou-se na LDB (1996), que oficializa a possibilidade de reorganização do Ensino Fundamental em séries, ciclos e/ou semestres. A Proposta Pedagógica *Construindo a Escola do Nosso Tempo*, criada no início de 1999, traz consigo as orientações previstas na Portaria FME nº 003/98, que instituiu esta organização escolar em ciclos no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Porém, foi no ano de 2004, que ocorreram mudanças significativas a partir da convocação de representações de professores

de todas as etapas de ensino, visando discutir a educação oferecida aos seus alunos, com várias conferências realizadas pela FME. Segundo Cariello,

No ano seguinte, outra gestão política assume os trabalhos da FME e impulsiona as discussões sobre a implementação do sistema de ciclos, propõe a adesão voluntária à proposta pedagógica que instituiu os ciclos de formação e investiu nas Equipes de Referência para mediar as Formações Continuidas de Professores no interior das escolas. Finalmente, em 2009, o último governo publica nova portaria, modificando a proposta pedagógica anterior, instituída com vistas a conformar a Proposta Pedagógica Escola de Cidadania às novas lógicas de atuação da nova gestão, fortalecendo os anos escolares e priorizando a formação continuada pelo ano de escolaridade em que o professor atua (CARIELLO, 2010, p. 23).

Além da Proposta Pedagógica, o município de Niterói já possui seu Plano Municipal de Educação<sup>46</sup>, aprovado na 1ª CONFEMEN (Conferência Municipal de Educação de Niterói) realizada em 2007, e transformada na Lei nº 2610/08, de 31 de outubro de 2008, publicada em 01 de novembro desse mesmo ano.

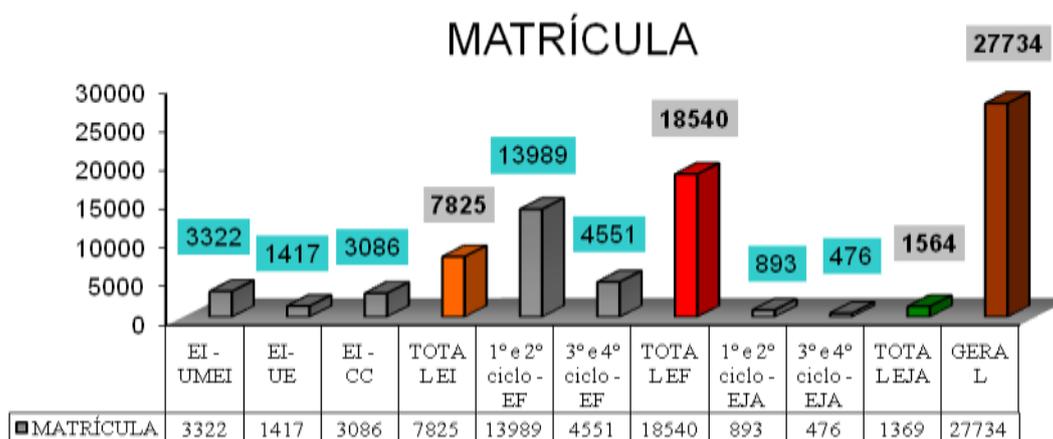
Pelos 48 bairros que constituem o município, estão distribuídas as 101 escolas públicas municipais, sendo 24 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), 31 Creches Comunitárias (CC) e 46 Unidades de Educação de Ensino Fundamental (UE), onde 15 unidades escolares atendem também a Educação de Jovens e Adultos. A rede ainda é composta por 1 Núcleo de Atendimento à Educação Infantil (NAEI), 18 Telecentros (Programa de Educação e Inclusão Digital) e 05 Bibliotecas Populares (FME, 2011).

Em todas essas Unidades Municipais de Educação, estão matriculados 27.734 alunos, distribuídos nas diferentes etapas de escolaridade, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. O gráfico a seguir revela essa distribuição:

Gráfico 1: Dados estatísticos sobre alunos matriculados nas Unidades Municipais de Educação do Município de Niterói - Setembro de 2011 (FME).

---

<sup>46</sup> Para conhecer o Plano Municipal de Educação de Niterói acessar <http://www.educacaoniteroi.com.br/wp-content/uploads/PME-NITEROI.pdf>.



Fonte: FME – Assessoria de Estudos e Pesquisas Educacionais.

O gráfico mostra que o maior número de alunos matriculados na Rede Municipal de Educação de Niterói encontra-se no 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, que corresponde do 1º ao 5º anos de escolaridade. Considerando que essa etapa de ensino foi apontada na Introdução desta pesquisa como a escolhida para as nossas análises no que tange a implementação do PME no Município de Niterói apresentamos, daqui por diante, dados que correspondem somente a esta etapa de ensino.

A Educação do Município de Niterói está organizada em 07 polos administrativos, onde são distribuídas as escolas municipais. No que tange às escolas que atendem ao 1º e 2º ciclos, o quadro abaixo nos traz uma visão geral da quantidade de turmas e alunos atendidos nessa etapa de escolaridade (FME, 2011):

Quadro 2: Quantidade de turmas e alunos matriculados no 1º e 2º ciclos da Rede Municipal de Educação de Niterói

UNIDADES DE EDUCAÇÃO	TURMAS	ALUNOS	TURMAS	ALUNOS	TURMAS	ALUNOS	TURMAS	ALUNOS	TURMAS	ALUNOS	TURMAS	ALUNOS	TURMAS	ALUNOS	TURMAS	ALUNOS
	1º		2º		3º		1º Cic.		4º		5º		2º Cic.		TOTAL	
TOTAL GERAL	132	2838	118	2627	133	3004	383	8469	111	2594	121	2926	232	5520	615	13989

Fonte: FME – Assessoria de Estudos e Pesquisas Educacionais.

O Município de Niterói possui 43 Unidades de Educação que atendem o 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, o que corresponde a mais de 40% das Unidades

de Educação da rede. No que tange ao número de alunos, são atendidos, nesta etapa da escolaridade, 8.469 no 1º ciclo e 5.520 no 2º ciclo, perfazendo um total de 13.989 alunos. Os dados acima nos revelam que esta etapa da escolaridade, no Município de Niterói, corresponde a um pouco mais de 50% dos alunos matriculados em toda a sua Rede Municipal de Educação. Mesmo não sendo o foco de nosso estudo, este é um dado interessante, considerando a universalização do Ensino Fundamental no país.

Além dos dados acima, vale lembrar que o Município de Niterói é considerado como tendo a maior média brasileira de permanência do aluno nas escolas, - 9.5 anos (ONU, 2008), além de possuir 97,7% da população acima de 15 anos de idade alfabetizada (IBGE, 2010). Esses resultados são frutos de um projeto municipal concluído no ano de 2007 para erradicar o analfabetismo no município. Porém, mesmo com os dados reais apresentados acima, Niterói apresenta médias baixas no que se refere ao IDEB.

O quadro a seguir apresenta esse resultado, referente ao 5º ano de escolaridade (MEC, INEP, 2011)

Quadro 3: Média do IDEB da Rede Municipal de Educação de Niterói

IDEB OBSERVADO				METAS PROJETADAS – MEC					
↓				↓					
MUNICÍPIO DE NITERÓI									
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
3.9	4.4	4.6	4.7	5.0	5.3	5.5	5.8	6.1	

Fonte: (MEC – INEP)

Como podemos observar, o município de Niterói tem apresentado uma progressão no IDEB, de 2005 até o ano de 2011, porém os dados apontados nos revelam um paradoxo em relação às médias apresentadas. Esta afirmação tem como base os índices apresentados pela PMN e já citados neste capítulo,

principalmente em relação ao nível de alfabetização, média de permanência do aluno nas escolas, dentre outros.

Considerando que o baixo IDEB é um dos critérios estabelecidos pelo PME para a seleção das unidades escolares, o município de Niterói foi contemplado com o Programa, além de apresentar escolas que atendem comunidades em situação de vulnerabilidade social, que é mais um dos critérios, como já tivemos oportunidade de observar no capítulo 1 deste estudo.

### **3.2- O Programa Mais Educação no Município de Niterói**

O PME no município de Niterói acontece diariamente, em um ou dois turnos, de acordo com a realidade escolar de cada unidade de ensino. São diferentes atividades, de diversas áreas do conhecimento, como Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos, Cultura e Artes, Inclusão Digital, Prevenção e Promoção da Saúde, Educação Científica, Educação Econômica e Cidadania.

O Programa foi iniciado em Niterói em novembro de 2008, na Escola Municipal José de Anchieta. Além desta unidade escolar, a Escola Municipal Santos Dumont recebeu a verba em dezembro de 2008, no período do recesso escolar, não sendo possível dar início às atividades, as quais começaram, então, em maio de 2009. Ainda nesse mesmo ano, mais oito escolas foram selecionadas para participarem do PME: (1) E.M. Adelino Magalhães; (2) E.M. Ayrton Senna; (3) E.M. Alberto Torres; (4) E.M. Tiradentes; (5) E.M. Padre Leonel Franca; (6) E.M. Maralegre; (7) E.M. Infante Dom Henrique e (8) E.M. Noronha Santos. Em 2010, outras cinco escolas foram inseridas no Programa: (1) E.M. Maestro Heitor Villalobos; (2) E.M. Altivo César; (3) E.M. João Brazil; (4) E.M. Eulália Bragança; (5) E.M. Rachide da Glória Salim Sacker.

Assim, como podemos observar o município de Niterói, em 2011, possui 15 escolas que participam do PME, desenvolvendo atividades de educação integral em jornada ampliada. Comparado ao número de escolas do Ensino Fundamental – 46, constatamos que Niterói possui cerca de 38% de sua rede municipal de educação com atividades de educação integral desenvolvidas por meio do PME.

Informações obtidas na FME (2011) nos revelam que no município, até o ano de 2011, foram atendidos cerca de 2.000 alunos no Programa, o que corresponde a menos de 10% de todos os alunos da rede e em torno de 17% de todos os que

estão matriculados nos 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental. Podemos então inferir que a quantidade de escolas que participam do PME em relação à quantidade de alunos é desproporcional. Mas essa realidade não é responsabilidade do município, uma vez que já vimos, no capítulo 1, que o PME limita o número de participação de alunos, através de critérios estabelecidos.

O quadro a seguir nos mostra um panorama geral das escolas que participam do PME, com alunos atendidos por escola, além das atividades de educação integral realizadas nas mesmas:

Quadro 4: Escolas Municipais de Niterói que participam do PME com suas respectivas atividades.

ESCOLA	ALUNOS ATENDIDOS	ATIVIDADES	OBSERVAÇÕES
<b>E.M. Adelino Magalhães</b>	100	Letramento, Recreação e Lazer, Pintura, Capoeira, Danças, Informática e Tecnologia da Informação.	Em 2011, as atividades só começaram em setembro, devido à demora na liberação da verba do FNDE.
<b>E.M. Alberto Francisco Torres</b>	112	Letramento, Matemática, Grafite, Informática e Tecnologia, Banda/Fanfarras e Danças.	O PME só atende aos alunos do segundo turno, porque na parte da tarde, a escola não dispõe de salas para o atendimento.
<b>E.M. Altivo César</b>	300	Letramento, Prevenção e Promoção da Saúde, Basquete, Voleibol, Horta Escolar e Handebol.	
<b>E.M. Ayrton Senna</b>	125	Letramento, Matemática, História e Geografia, Danças, Mosaico, Recreação e Lazer.	
<b>E.M. Eulália Bragança</b>	100	Letramento, Matemática, Dança, Recreação e Lazer, Voleibol e Rádio Escolar.	
<b>E.M. Infante Dom Henrique</b>	150	Letramento, Matemática, Danças, Xadrez, Canto Coral e Banda/Fanfarras.	A escola faz parte do PST-programa Segundo Tempo, em parceria com o PME
<b>E.M. João Brazil</b>	125	Letramento, Matemática, Rádio Escolar, Percussão, Recreação e Lazer e Futsal.	
<b>E.M. José de Anchieta</b>	100	Letramento, Matemática, Danças, Capoeira, Recreação e Lazer e	

		Futsal.	
<b>E.M. Maestro Heitor Villa-Lobos</b>	205	Letramento, Matemática, Espanhol, Danças, Percussão informática e Tecnologia da Informação.	
<b>E.M. Maralegre</b>	150	Letramento, Banda e Fanfarra, Software Educacional, Hip Hop, Judô e Recreação e Lazer.	A escola faz parte do PST - Programa Segundo Tempo, em parceria com o PME.
<b>E.M. Noronha Santos</b>	150	Letramento, Banda, Capoeira, Horta Escolar, Futsal, Recreação e Lazer.	
<b>E.M. Padre Leonel Franca</b>	Vai atender, em 2012, 100 alunos.	Letramento, Matemática, Informática e Tecnologia da Informação, Recreação, Pintura e Capoeira.	A escola não deu início às atividades, porque a verba demorou a ser liberada e foi prejudicada pela greve de professores. Desde 2009, a Unidade Escolar foi selecionada pelo MEC, mas teve problemas na prestação de contas da gestão anterior, mudança na direção e no CEC.
<b>E.M. Rachide da Glória</b>	150	Matemática, Recreação e Lazer, Judô, Software Educacional, Jornal Escolar, História em Quadrinhos.	
<b>E.M. Santos Dumont</b>	100	Letramento, Recreação e Lazer, Percussão, Hip Hop, Software Educacional e Futsal.	
<b>E.M. Titadentes</b>	150	Letramento, Matemática, Informática e Tecnologia da Informação, Jornal Escolar, Capoeira e Danças.	
<b>TOTAL DE ALUNOS ATENDIDOS – EM TORNO DE 2000.</b> A frequência nem sempre corresponde ao total de alunos registrados pela escola, devido aos vários fatores que interferem na dinâmica do contraturno.			

Fonte: FME – Coordenadoria Municipal do PME.

A leitura do quadro anterior permite inferir que os macrocampos do PME mais privilegiados nas escolas municipais de Niterói são: (1) Acompanhamento Pedagógico – obrigatório (Letramento e Matemática); (2) Esporte e Lazer (Recreação e Lazer, Voleibol e Futsal); (3) Cultura e Arte (Danças – Hip Hop e Capoeira) e (4) Cultura Digital (Informática).

O perfil dos monitores que desenvolvem estas atividades no município de Niterói é variado. De acordo com as informações da Coordenadora do PME no município, podemos encontrar nas escolas, tanto estagiários e professores

aposentados como pessoas da comunidade que apresentam perfil para desenvolver as atividades com os alunos. Como preferencialmente o Programa orienta que as escolas não trabalhem com os professores das mesmas, esses monitores são pessoas que não tem vínculo empregatício com o município, e como já vimos no capítulo 1, exercem as atividades sob o regime de voluntariado, recebendo apenas uma ajuda de custo.

Segundo as orientações do PDDE/Educação Integral, no exercício de 2011, o valor do ressarcimento destinado ao Monitor, por turma é o apresentado no quadro, a seguir:

Quadro 5: Valor do ressarcimento recebido pelos monitores do PME, por quantidade de turmas.

<b>QUANTIDADES</b>	<b>Valor</b>
<b>01</b>	<b>60,00</b>
<b>02</b>	<b>120,00</b>
<b>03</b>	<b>180,00</b>
<b>04</b>	<b>240,00</b>
<b>05</b>	<b>300,00</b>

Fonte: (MEC, PDDE/Integral – 2010)

Ao analisar esse quadro, constatamos que a quantia destinada ao trabalho dos monitores é muito baixa, o que permite que, ao conseguir uma oportunidade de trabalho melhor, esses monitores se afastem do Programa, provocando instabilidade e ruptura no processo pedagógico que inclui a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos em educação integral.

Além do PME, o município de Niterói desenvolve outra experiência de jornada ampliada em sua rede municipal de educação. O *Projeto Educação Integral* é desenvolvido no município de Niterói com o objetivo de oferecer educação em tempo integral para os alunos da rede municipal de ensino, com atividades pedagógicas, culturais e esportivas. Dado o grau de ocupação das escolas no período da manhã e da tarde, são utilizados também espaços públicos e clubes da cidade de Niterói para oferecer estas atividades. Foram contratados 08 clubes de Niterói para que sejam realizadas as atividades esportivas e culturais das escolas da rede (FME, 2011).

### 3.3 – O Programa Mais Educação na Escola Municipal Noronha Santos

A Escola Municipal Noronha Santos foi fundada em 06 de abril de 1942, quando ainda pertencia a Rede Estadual de Educação. O nome da escola era Escola Estadual Noronha Santos, nome dado em homenagem ao Engenheiro e escritor Noronha Santos. No dia 01 de janeiro de 2009, a Escola Estadual Noronha Santo foi municipalizada, recebendo o nome atual.

Dentre os 07 polos administrativos, a Escola Municipal Noronha Santos pertence ao polo 02 e fica localizada na Rua Henrique Lage, nº 184, no bairro Fonseca. A localização geográfica da escola permite atender 03 comunidades do entorno: (1) comunidade da Palmeira; (2) comunidade da Coréia e (3) comunidade Santo Cristo.

A diretora da escola exerce a função de gestora há 20 anos, desde que a escola ainda era estadual. A pedido da comunidade, ela ainda permanece na função, tendo sido cedida ao município até o ano de 2013. Segundo a diretora:

A comunidade do entorno da Escola Municipal Noronha Santos é muito tranquila e os pais são muito participativos. A escola tem duas mães de aluno que fazem parte do Conselho Escola Comunidade (CEC), atuando, efetivamente, nas atividades da escola no que se refere ao planejamento estrutural e administrativo. São líderes comunitárias e participam da Pastoral da Criança. Em relação ao PME elas divulgaram o Programa na comunidade e ajudaram a indicar os monitores.

O tráfico das três comunidades não interfere no trabalho da escola (E.M. Noronha Santos, 2011).

No que tange à sua estrutura física a Escola Municipal Noronha Santos possui o térreo e o 1º andar. O quadro a seguir traz esta estrutura:

Quadro 6: Estrutura Física da Escola Municipal Noronha Santos

<b>TÉRREO</b>	<b>1º ANDAR</b>
<b>1 sala de leitura e vídeo</b>	<b>1 sala da direção</b>
<b>1 laboratório de informática</b>	<b>1 depósito de material de limpeza</b>
<b>5 salas de aula</b>	<b>4 salas de aula</b>
<b>1 secretaria; 1 almoxarifado</b>	<b>1 arquivo permanente</b>
<b>1 sala de professores</b>	<b>1 banheiro de professores</b>

<b>1 quadra descoberta;</b>	
<b>1 parque para a Educação Infantil</b>	
<b>1 refeitório; 1 cozinha; 1 dispensa</b>	
<b>1 sala do PME; 1 pátio grande</b>	
<b>2 banheiros – feminino e masculino</b>	
<b>2 banheiros para os alunos c/ necessidades especiais- masculino e feminino.</b>	

Fonte: Escola Municipal Noronha Santos

Vale ressaltar que ao lado da Escola existe um campo de futebol comunitário, onde funciona o Programa Segundo Tempo, do Ministério dos Esportes. Os alunos da escola e os que participam do PME não participam do referido Programa. Nesse sentido, fica uma questão: Como o PME é um Programa do Ministério da Educação, com ações integradas com os outros Ministérios, por que o Programa Segundo Tempo, desenvolvido nesta comunidade, não se integra com o PME desenvolvido na escola?

A Escola Municipal Noronha Santos atende as etapas de Educação Infantil e 1º segmento do Ensino Fundamental. Seu corpo docente, composto por 18 professores, se distribui da seguinte forma: 9 professores no 1º turno, sendo 3 na Educação Infantil e 9 professores no 2º turno. Como a Rede Municipal de Educação de Niterói é organizada em ciclos, no que tange o Ensino Fundamental a escola possui 13 professores distribuídos da seguinte forma: (1) 3 professores no 1º ano do 1º ciclo; (2) 2 professores no 2º ano do 1º ciclo; (3) 2 professores no 3º ano do 1º ciclo; (4) 2 professores no 4º ano do 2º ciclo; (5) 2 professores no 5º ano do 2º ciclo (1) professor na sala de recursos e (1) professor no PME. O quadro abaixo nos mostra o número de alunos matriculados por ciclo, no Ensino Fundamental.

Quadro 7: Alunos matriculados por ciclo na Escola Municipal Noronha Santos.

UNIDADES DE EDUCAÇÃO	TURMAS	ALUNOS	TURMAS	ALUNOS	TURMAS	ALUNOS	TURMAS	ALUNOS	TURMAS	ALUNOS	TURMAS	ALUNOS	TURMAS	ALUNOS	TURMAS	ALUNOS
	1º		2º		3º		1º Cic.		4º		5º		2º Cic.		TOTAL	
<b>E.M. NORONHA SANTOS</b>	3	45	2	42	2	51	7	138	2	47	2	54	4	101	11	239

Fonte: Escola Municipal Noronha Santos

Como podemos observar no quadro acima, a escola possui 239 alunos que foram matriculados no Ensino Fundamental no ano de 2011. Desses 239 alunos, 15 são portadores de necessidades educacionais especiais e todos eles participam do PME. Além desses 15 alunos especiais, 150 alunos da escola também participam do Programa, somando um total de 165 alunos. Considerando que a escola possui 239 alunos do Ensino Fundamental, 60% desses alunos participam do PME. Esse percentual é significativo, pois supera as expectativas previstas no novo Plano Nacional da Educação<sup>47</sup> (PNE 2011-2020), cujo objetivo é atender a pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas com a ampliação da jornada escolar.

Os macrocampos escolhidos pela Escola Municipal Noronha Santos são: (1) Acompanhamento Pedagógico – Letramento; (2) Educação Ambiental – Horta Escolar; (3) Esporte e Lazer – Futsal, Recreação e Lazer; e (4) Cultura e Artes – Capoeira. Segue abaixo o quadro de horário de funcionamento do PME na escola:

Quadro 8: Quadro de horários do PME da Escola Municipal Noronha Santos

TURMAS	HORÁRIO	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
TURMA 1	10:00 – 11:00	HORTA	CAPOEIRA	REUNIÃO PEDAGÓGICA – PLANEJAMENTO – 10:00/12:00	LETRAMENTO	CAPOEIRA
	11:00 – 12:00	FUTSAL	RECREAÇÃO		FUTSAL	RECREAÇÃO
	12:00 – 13:00	LETRAMENTO	BANDA		BANDA	LETRAMENTO
TURMA 2	10:00 – 11:00	LETRAMENTO	CAPOEIRA		LETRAMENTO	LETRAMENTO
	11:00 – 12:00	HORTA	RECREAÇÃO		FUTSAL	CAPOEIRA
	12:00 – 13:00	FUTSAL	BANDA		BANDA	RECREAÇÃO
TURMA 3	10:00 – 11:00	FUTSAL	RECREAÇÃO		FUTSAL	RECREAÇÃO
	11:00 – 12:00	LETRAMENTO	CAPOEIRA		LETRAMENTO	LETRAMENTO
	12:00 – 13:00	HORTA	BANDA		BANDA	CAPOEIRA
TURMA 4	12:00 – 13:00	FUTSAL	BANDA		BANDA	RECREAÇÃO
	13:00 – 14:00	HORTA	CAPOEIRA		LETRAMENTO	CAPOEIRA
	14:00 – 15:00	LETRAMENTO	RECREAÇÃO		FUTSAL	LETRAMENTO
TURMA 5	12:00 – 13:00	HORTA	BANDA	BANDA	CAPOEIRA	
	13:00 – 14:00	LETRAMENTO	RECREAÇÃO	FUTSAL	LETRAMENTO	
	14:00 – 15:00	FUTSAL	CAPOEIRA	LETRAMENTO	RECREAÇÃO	

Fonte: Escola Municipal Noronha Santos

<sup>47</sup> O novo Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) ainda será votado no ano de 2012.

Observando o quadro acima, podemos constatar que nas quartas-feiras não são realizadas as atividades de educação integral para que a escola realize reunião pedagógica e planejamento, o que, em tese, possibilita a integração dos professores da escola com os monitores do PME, mas que, em contrapartida, fere a diretriz de que o tempo integral aconteça com sete horas diárias ou mais.

Já no que tange a concepção de educação integral do PME pautada na formação humana, inferimos que as atividades desenvolvidas na Escola Municipal Noronha Santos privilegiam o desenvolvimento cognitivo, corporal e artístico. Porém, nas entrevistas que serão apresentadas ainda neste capítulo, pudemos constatar que a escola tem uma preocupação também com a formação cidadã dos seus alunos. Todas essas atividades incorporadas com o currículo que já é desenvolvido na escola, favorecem a formação integral dos alunos, mas não a garantem, pois isto depende de práticas que, desenvolvidas, propiciem essa formação mais completa.

Todas as atividades de educação integral apresentadas no quadro anterior, são desenvolvidas por monitores da comunidade. O quadro abaixo, fornecido Escola Municipal Noronha Santos, apresenta o perfil dos monitores que desenvolvem as atividades do PME na escola, no ano de 2011:

Quadro 9: Perfil dos monitores do PME na Escola Municipal Noronha Santos

<b>MONITORES</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>PERÍODO NO PME</b>	<b>RELAÇÃO C/ A ESCOLA</b>
<b>HORTA ESCOLAR</b>	Bióloga	Entrou no PME no ano de 2011.	É moradora da comunidade.
<b>CAPOEIRA</b>	Professor de Educação Física.	Entrou no PME no ano de 2011.	É morador da comunidade.
<b>BANDA</b>	Formado em música e mestre de banda.	Entrou no PME desde o ano de 2009.	É morador da comunidade.
<b>RECREAÇÃO E LAZER</b>	Formada no Curso Normal.	Entrou no PME no ano de 2011.	É moradora da comunidade.
<b>LETRAMENTO</b>	Formada no Curso Normal	Entrou no PME no ano de 2011.	É moradora da comunidade

FUTSAL	Formado em Educação Física.	Entrou no PME desde o ano de 2009.	É morador da comunidade.
--------	-----------------------------	------------------------------------	--------------------------

Fonte: Escola Municipal Noronha Santos

Podemos observar que todos os monitores que desenvolvem as atividades de educação integral na Escola Municipal Noronha Santos são profissionais com formação dentro da sua área de atuação e, ao mesmo tempo, são pessoas que moram na comunidade, no entorno da escola. Desta forma, podemos inferir que possivelmente essa aproximação da comunidade favoreça a integração da escola e do PME com a comunidade. Mas será que o currículo da escola se integra com os saberes dessa comunidade, como é proposto nas orientações curriculares do PME?

A escola Municipal Noronha Santos, através do seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) traz princípios que apontam para o compromisso com uma educação cidadã e responsável. No que se refere aos princípios norteadores do PPP, de ordem filosófica, encontramos:

- (1) Que se proporcione à criança de nossa comunidade, em sua maioria em situações de vida com pouca infraestrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania, para deles poder usufruir;
- (2) Que se denuncie toda forma de injustiça contra o ser humano, propondo uma educação transformadora voltada para a formação do cidadão responsável, consciente de sua atuação na sociedade, enquanto agente de mudança;
- (3) Que se promova uma educação conectada com a realidade, considerando as demandas do mundo contemporâneo e se encontrem alternativas para os problemas emergentes da sociedade visando sempre o bem comum e comprometendo-se com melhores condições de vida para todos (PPP – E.M. Noronha Santos, 2011).

Os princípios de ordem filosófica apresentados pelo PPP da escola nos revelam a importância que a escola atribui aos alunos, no que diz respeito aos conhecimentos necessários para sua cidadania; a uma sociedade que seja justa; a uma educação que seja transformadora e consciente e com uma educação conectada com o mundo em que vivemos, buscando melhores condições de vida.

Já em relação às concepções de ordem didático-pedagógica, o seu PPP nos traz o seguinte texto:

Pretendemos que a prática cotidiana seja voltada para a construção de atitudes reflexivas e uma disposição a aquisição de novos conhecimentos que visem desenvolver novas práticas e amplie o comprometimento com a aprendizagem. Neste sentido propomos: (1) Que a prática educativa provoque no educando o desejo de compreender e participar das relações sociais, políticas e culturais da sociedade como cidadãos conscientes; (2) Que a prática educativa busque a autonomia responsável do fazer, tanto do professor quanto do aluno, através de uma relação dialética e reflexiva, indispensável à construção da cidadania; (3) Que o conteúdo seja organizado de forma contextualizada e voltado para a realidade; (4) Que seja cobrada do aluno a participação ativa no processo de construção do conhecimento; (5) Que a escola acompanhe e trabalhe com os fatos e acontecimentos do dia-a-dia, utilizando diferentes tipos de linguagem; (6) Que se proporcione ao aluno a participação ativa no processo de construção do conhecimento; (7) Que seja valorizada a produção individual do aluno; (8) Que o papel do professor seja o de mediador entre o aluno e o objeto do conhecimento, dando a este apoio e incentivo; (9) Que as reuniões de caráter pedagógico sejam voltadas à avaliação das metodologias, redimensionando-as durante todo o processo; (10) Que a prática educativa provoque no educando o desejo de compreender e participar das relações sociais, políticas e culturais da sociedade, como cidadãos conscientes (PPP- E.M. Noronha Santos, 2011).

No que tange às concepções de ordem didático-pedagógica, a escola se mostra consciente e comprometida com uma educação pautada em princípios que sejam reflexivos, buscando o compromisso com uma aprendizagem significativa. Para tanto, eles propõem práticas educativas que levem seus alunos à compreensão das diversas relações que os envolvem; propõem uma relação dialética entre professor/aluno; a contextualização dos conteúdos; a utilização das diferentes linguagens; que haja avaliação contínua das metodologias utilizadas para a aprendizagem dos alunos.

Todos esses princípios nos levam a pressupor que a Escola Municipal Noronha Santos tem o compromisso com a formação e educação críticas dos seus alunos. Como propõe o PME, a Escola Municipal Noronha Santos inseriu em seu PPP um anexo que menciona o PME e sua forma de organização na escola. Encontramos no anexo XI o seguinte texto:

3.2- Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e

educação econômica. O programa visa fomentar atividades para melhorar o ambiente escolar, tendo como base estudos desenvolvidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), utilizando os resultados da Prova Brasil de 2005. Nesses estudos destacou-se o uso do “Índice de Efeito Escola – IEE”, indicador do impacto que a escola pode ter na vida e no aprendizado do estudante, cruzando-se informações socioeconômicas do município no qual a escola está localizada. O Programa funciona no contra turno, visando a permanência do aluno na escola por mais 3 horas diárias. Para os alunos do 1º turno, de 12 às 15 horas e para os alunos do 2º turno, de 10 às 13 horas. As inscrições são livres, a partir do 2º ano do ensino fundamental, e os alunos são agrupados por faixa etária. Todos os alunos participam de todas as atividades, obedecendo a horários predeterminados (...) (PPP – E.M. Noronha Santos, 2011).

Do que está exposto acima percebemos que a escola incluiu o PME no seu PPP, basicamente informando através do texto acima o que é o PME, o que ele visa, a forma como ele funciona na escola em relação aos turnos, e as atividades que são oferecidas. Estas não aparecem no corpo do texto, porque essas atividades já foram apresentadas no quadro 9. No entanto, sentimos falta de visualizar no texto a forma como a escola relaciona o Programa com suas próprias concepções político-filosóficas e pedagógicas, bem como a escola pensa a educação integral e o currículo, a partir dessas concepções.

### **3.4. A educação integral e o currículo no contexto da prática: a percepção dos sujeitos**

Para realizarmos metodologicamente esta parte de nosso estudo, elaboramos questões que se desdobraram em duas entrevistas qualitativas, semi-estruturadas, com a Coordenadora do PME do Município de Niterói e com a Coordenadora do PME na Escola Municipal Noronha Santos (professora comunitária), a fim de percebermos quais documentos e textos oficiais do Programa são utilizados e até que ponto esses sujeitos da pesquisa - diretamente envolvidos com a implantação e implementação do Programa no Município de Niterói - se apropriam e conhecem o PME, de forma a dar consequência às suas respectivas atribuições, no que concerne à concepção de educação integral trazida pelo Programa e suas orientações curriculares.

Antes de apresentarmos a pesquisa, percebemos a necessidade de trazer

informações do PME, no que tange ao perfil e atribuições do Coordenador do PME nos municípios e também do Professor Comunitário que atua na escola. Segundo o Caderno Série Mais Educação – Gestão Intersectorial no Território (2009c), o Coordenador do Programa Mais Educação do Município compõe a gestão administrativa na instância territorial.

A figura abaixo, nos mostra a composição e atribuições dessa dimensão.

Figura 5: Composição e atribuições da dimensão territorial



Fonte: MEC – Caderno Gestão Intersectorial no Território

Podemos concluir, através da leitura da figura acima, que a Coordenadora do PME no município compõe a Entidade Executora - que corresponde à Secretaria Municipal - e as atribuições apresentadas para essa Entidade são de caráter operacional. O PDDE/Integral, no exercício de 2011, também apresenta algumas atribuições dos coordenadores do PME, no âmbito dos municípios, ao considerar a formação de comitês, como podemos constatar pelo trecho a seguir:

Os coordenadores do Programa Mais Educação no âmbito dos municípios, estados e Distrito Federal deverão incentivar a criação de comitês metropolitanos e/ Regionais e/ou Estaduais. Estes comitês deverão ser constituídos pela representação de cada secretaria estadual, municipal e distrital que desenvolve o Programa Mais Educação, por representantes de secretarias municipais, estaduais e distritais de áreas de atuação com interface no Programa (Cultura,

Esporte, Desenvolvimento Social e outras) e atores sociais e institucionais diversos que colaboram para a realização das ações. A composição pode contemplar representantes das universidades, profissionais de todas as secretarias estaduais, municipais e distrital responsáveis pela garantia de direitos das crianças e adolescentes, representante da Entidade Executora- EEx responsável pelo PDDE/Integral, Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, diretor, professor comunitário e demais entidades parceiras, de acordo com a realidade da região (MEC, 2011, p.13).

Como podemos observar, as atribuições e responsabilidades do Coordenador Municipal do PME são bastante complexas e de caráter administrativo, porém ele precisa ser um grande articulador das ações intersetoriais. Sem esse perfil, a articulação de comitês que sejam efetivos dentro da proposta do PME, torna-se uma tarefa mais difícil de ser realizada.

Em relação ao Professor Comunitário, o Caderno Série Mais Educação – Gestão Intersetorial no Território (2009) nos mostra que esse sujeito faz parte da instância responsável pelo planejamento do Programa na escola. Esse documento apresenta suas características e atribuições, a saber:

É preferencialmente, um professor efetivo do corpo docente da escola, indicado pela unidade executora. Será responsável pelo planejamento de atividades que integrem o Programa Mais educação com a escola regular. Tem como principais atribuições: (1) divulgar o Programa, com ações de mobilização de alunos, familiares e pessoas da comunidade; (2) participar de reuniões, formações e eventos realizados pelas secretarias e entidades de apoio; (3) participar das reuniões do comitê local; (4) contribuir no mapeamento da comunidade e na identificação de parceiros locais para o desenvolvimento das ações, em conjunto com os demais participantes do Comitê Local; (5) elaborar e executar o planejamento das atividades no âmbito da escola, apoiado no referencial apresentado no Caderno Redes de Saberes MAIS EDUCAÇÃO; (6) planejar e realizar com a equipe ações que proporcionem a criação de vínculos da escola com a comunidade e, em especial, com o jovem, tais como feiras, concursos culturais, festivais, gincanas, dentre outros e (7) orientar e auxiliar osicineiros no preenchimento dos formulários e na elaboração do plano de trabalho (MEC, 2009c, p. 53).

Podemos inferir que as atribuições do Professor Comunitário são de caráter pedagógico, social, político e cultural, o que nos leva a afirmar que sua formação profissional deve ser sólida em relação a esses requisitos.

Apesar de o PME apresentar o perfil do Coordenador Municipal e do Professor Comunitário, pressupomos que a descrição do perfil dos entrevistados é indispensável para as análises posteriores, visto que estamos nos referindo à concretização dessas funções, no contexto estudado – município de Niterói e Escola Municipal Noronha Santos. Para dar sequencia às nossas finalidades, organizamos a entrevista semi-estruturada de forma a destacar os dados mais significativos para responder nossas principais questões, já apresentadas na introdução desta pesquisa.

As entrevistas foram realizadas no dia 31 de outubro de 2011. A entrevista com a Coordenadora Municipal do PME foi realizada na FME, no período da manhã. Já a entrevista com a Professora Comunitária foi realizada na Escola Municipal Noronha Santos, no período da tarde.

Organizamos a entrevista semiestruturada em duas partes: (1) coleta de dados pessoais e profissionais das entrevistadas – compondo informações sobre nome, profissão, tempo de magistério e na função que atua, além da relação profissional com o Município de Niterói, o que nos possibilitou traçar os perfis mencionados acima e (2) seis questões abertas, em que deixamos o entrevistado à vontade, estabelecendo uma relação de confiança para que o mesmo pudesse pensar e falar sobre as questões a ele apresentadas. Como entrevistadora, além das questões formuladas, prosseguimos no tema com outras questões e indagações que pudessem nos levar a compreensões mais amplas sobre as informações desejadas.

Visando codificar os sujeitos da pesquisa, utilizamos duas siglas para melhor visualização, a saber: (1) Coordenador Municipal do PME – **CM**; (2) Professor Comunitário – **PC**.

Em relação à primeira parte, a entrevista está sintetizada no quadro 10, apresentado a seguir:

Quadro 10: Perfil dos sujeitos entrevistados

ENTREVISTADOS	FORMAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	PERÍODO NA FME	RELAÇÃO PROFISS. C/ MUNICÍPIO
<b>CM</b>	Licenciatura Plena em Geografia	Atua no magistério há 33 anos.	De 2009 até os dias de hoje.	É funcionária há 30 anos e na FME há 10 anos. Exerceu as seguintes funções: Coordenadora do Programa Progressão Parcial, Coordenadora da área de geografia e coordenadora municipal do PME.
<b>PC</b>	Ensino Médio – Curso Normal	Atua no magistério há 11 anos.	Desde 2009 até os dias de hoje.	É funcionária há 11 anos. Atuou na E.M. Noronha Santos como Dirigente de Turno e atualmente como Coordenadora do PME (Professor Comunitário), com carga horária de 40h.

Fonte: FME – Coordenadoria Municipal do PME.

Podemos observar que as duas profissionais entrevistadas são professoras formadas, com atuação de mais de 10 anos na educação, o que nos possibilita inferir que são pessoas experientes na área. Atuam no PME há 2 anos, período esse que o Programa efetivamente começou a funcionar nas escolas municipais de Niterói.

Em relação à **CM**, esta se apresenta com uma bagagem que vai além das experiências do efetivo exercício de ministrar aulas, passando por experiências na FME. Já a **PC**, menos experiente, nos parece que, apesar de formada no curso normal, tem atuado mais em funções extraclasse. O que lhe permite atuar em regime de 40 horas no PME é o fato da mesma ser cedida do Governo do Estado para o município, acumulando, assim, duas matrículas como professora do 1º segmento do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que o PDDE/Integral no exercício de 2011 destaca que:

Fica definido que as atividades a serem desenvolvidas para implementação da Educação Integral deverão ser coordenadas por um professor vinculado à escola, com dedicação de no mínimo vinte horas - chegando preferencialmente a quarenta horas - que será denominado "Professor Comunitário (MEC, p.8. 2011).

Considerando o que expomos acima, inferimos que a Escola Municipal Noronha Santos cumpre com que é preferencial em termos de dedicação exclusiva do Professor Comunitário ao PME, considerando as atribuições desse sujeito no Programa.

Em relação à segunda parte, quanto às seis questões, optamos por destacar cada uma delas, bem como as falas significativas das duas coordenadoras, visando analisá-las a partir do referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores e o foco de nosso estudo.

1ª Questão: Quais documentos do PME você conhece, acessa, estuda e divulga para os diretores da escola e/ou coordenador do PME na escola, professores e demais sujeitos que atuam no Programa?

Em relação a esta questão, **CM** respondeu sobre os documentos que julga ser sua “bíblia” para a execução da sua função e para o conhecimento dos coordenadores do PME, da escola e diretores:

*Pra mim, eu costumo dizer que é a minha bíblia: a Resolução e o Manual que orienta o Mais Educação. Essa última resolução a nº 20. A resolução que embasa o PDE, o PDDE e ali está a educação integral e a Escola Aberta. Agora, a partir de 2011, ela veio desmembrada, uma resolução específica para o Mais Educação e depois ainda veio o Manual de orientação do Mais Educação. É a resolução que encaminha como que vai ser feito, como a verba vai ser utilizada, como é que vai ser feita a prestação de contas. É o Manual PDDE. Mas ainda vem aquela resolução, ainda tem aquele manual que vem com as atividades, os macrocampos.*

Analisando a resposta, percebemos que existem dois documentos que a coordenadora julga serem essenciais para o seu trabalho: O Manual PDDE/2011 e a Resolução nº 20 de 06 de maio de 2011. Ela sinaliza que existia uma resolução anterior, que fundia o PME e o Programa Escola Aberta; porém, esta nova resolução foi desmembrada, trazendo apenas as orientações sobre o PME. A entrevistada

aponta que esse documento traz orientações quanto à utilização da verba e a prestação de contas. Em relação ao Manual PDDE/Integral, ela informa que ele chegou depois da resolução e traz as atividades a serem desenvolvidas, os denominados macrocampos. A partir do momento que **CM** representa a dimensão territorial do Programa, compondo a instância administrativa, podemos perceber que esses dois documentos são compatíveis com suas atribuições, que já foram apresentadas nesta seção.

Ao analisar esses dois documentos, verificamos que a coordenadora do PME do Município de Niterói preocupa-se em conhecer e se apropriar do Programa através das orientações que se referem, principalmente, à operacionalização do mesmo, o que é justificado pelas suas atribuições. No entanto, à medida que é um elemento que socializa as informações e orientações com os profissionais da escola, responsáveis pela implementação do Programa, inferimos que suas atribuições são muito restritas, nos parecendo um tanto fragmentadas, já que o PME traz, em suas produções textuais, conceitos e conhecimentos de natureza política, administrativa, operacional, cultural e pedagógica que poderiam ser aprofundados em sua relação com os coordenadores das escolas.

Já para **PC**, nesta primeira questão perguntamos sobre os documentos que conhece, porém a divulgação se referiu aos monitores e professores da escola. **PC** respondeu a esta questão da seguinte forma:

*Eu tenho os documentos do projeto, tenho videoconferências, porém não consigo assistir a todas. Não tenho feito muito essa divulgação de documentos não.*

*E ainda: A escola recebeu os Cadernos do PME, mas da gente estudar como um todo, como um grupo, não. Isso foi lido assim: eu dei uma lida por alto, não foi um estudo. Orientamos os monitores que o foco é na criança e na melhoria da qualidade daquilo que aquela criança aprende. Com aquilo que ele põe em prática, questão como um todo a convivência social. Tudo isso é a integração do projeto com a sala de aula. Então, a gente tem aquela visão de que o aluno tem que permanecer na escola para que ele se desenvolva mais, tanto nas habilidades didáticas, quanto na parte social.*

Descrevendo a resposta de **PC**, ela nos informa que tem os documentos do Programa, porém não os divulga e nem tem desenvolvido com a escola um estudo individual e coletivo desses documentos. Sua resposta reforça, assim, uma de nossas principais questões desta pesquisa, que se encontra na introdução: “Os

profissionais das escolas que aderiram ao PME e que estão envolvidos diretamente na sua implementação conhecem essas concepções”?

Esta questão se refere à concepção de educação integral trazida pelo Programa, com suas respectivas orientações curriculares. Se **PC** nos aponta que não estuda os documentos e cadernos do Programa e não os têm divulgado, possivelmente o conhecimento acerca do PME fica comprometido, principalmente no que se refere aos seus fundamentos. Neste caso específico, nem **PC**, nem os monitores, nem os professores conhecem esses fundamentos, porém o Programa funciona na escola. Veremos ao longo desta entrevista como isso acontece.

Se traçarmos um paralelo com a resposta de **CM**, podemos perceber que esta conhece os documentos que minimamente lhe possibilitam dar consequência ao seu trabalho, porém para **PC**, desconhecer esses documentos e textos não a impede de exercer, formalmente, suas funções dentro da implementação do Programa.

2ª Questão: Como esses documentos são divulgados e quais são os objetivos dessa divulgação?

Em relação a esta questão, **CM** respondeu da seguinte forma:

*Eu divulgo em reunião. Eu divulgo para o diretor e coordenador. Quando eu faço reunião aqui na Fundação, sempre vêm os dois, quando não é um, é outro. As diretoras gostam de participar, porque às vezes quando eu coloco no convite para participar da reunião, eu coloco os coordenadores, mas os diretores acabam vindo também, porque eles gostam. Eu fiz uma reunião, nós fizemos uma leitura, vimos as coisas que foram modificadas. Eu mando para eles por email, peço que acessem; quando pinta alguma dúvida que eles fazem uma pergunta em relação a documentos, prestação de contas ou qualquer outra coisa: - Posso usar a verba assim? Aí eu falo: - Oh, vê a resolução página tal, parágrafo tal e aqui, esse é o nosso contato. Eles acessam os documentos e eu (...) Quando esse manual que é mais fininho eu fiz uma cópia para cada um e entreguei na reunião. Agora, quando é mais grosso eu peço que eles imprimam na própria escola. Para os professores e monitores, quem divulga é a escola e quem escolhe o monitor é a própria escola (...).*

E ainda: *O objetivo dessa divulgação é a orientação do Programa. São as diretrizes do Programa. Eles têm que conhecer o que é que eles estão desenvolvendo na escola. Eles não se apropriam tanto quanto deveriam, mas eu vejo que eles têm conhecimento (...) é na questão da organização do horário que foi um desafio. (...). O aluno tem que*

*vir todos os dias e permanecer no mínimo mais três horas na escola, somando um total de sete horas. Algumas escolas montaram o horário e não estavam cumprindo as três horas (...).*

Como podemos constatar, a entrevistada explicou que divulga os documentos do PME por meio de reuniões realizadas na FME. Além das reuniões, ela se comunica com a escola por email. Informou ainda que as reuniões são destinadas aos coordenadores do PME da escola; no entanto, os diretores costumam vir, o que nos pareceu interessante, pois a presença e a participação do gestor é fundamental para que o Programa tenha êxito.

Nas reuniões realizadas na FME, ela estuda os documentos com os representantes das escolas, tira as dúvidas e discute as possíveis mudanças que ocorrem de um documento para outro. Porém, nos chamou a atenção o fato de, ao dar exemplo das dúvidas surgidas, enfatizar mais uma vez as questões relacionadas à prestação de contas, documentos, etc., o que reforça a nossa hipótese que tanto a entrevistada, quanto a própria escola, se preocupam mais com a operacionalização do Programa.

Outra forma de divulgação e acesso aos documentos se dá através de cópias dos mesmos, ou seja, a coordenadora do PME do município disponibiliza cópias dos documentos para as escolas, quando esses são mais finos, caso os documentos sejam mais grossos é a escola que providencia. Este não deve ser um critério a ser utilizado pela FME, pois caracteriza um estado de providência apenas quando convém à instituição e não pela necessidade efetiva das Unidades Escolares.

Quanto ao objetivo dessa divulgação, a coordenadora se mostrou bem consciente de sua função de orientadora das ações do PME no município. Sua preocupação é fazer com que a escola conheça o Programa e conhecendo, que o execute da melhor forma possível, dentro das limitações da sua atribuição, ou seja, dentro daquilo que ela é responsável em socializar.

Apesar de avaliar que os diretores e coordenadores da escola conhecem o PME, ela sinaliza que não o conhecem tanto quanto deveriam. Para elucidar essa afirmação, a entrevistada dá um exemplo que nos chamou a atenção: nem todas as escolas cumprem a jornada ampliada, ou seja, existem escolas no Município de Niterói que não estavam cumprindo ou não cumprem a determinação apresentada no Decreto nº 7083/2010, sobre o cumprimento das sete horas diárias, destinadas a

realização das atividades de educação integral. O tempo integral destinado à formação plena dos sujeitos e à organização do currículo, para dar conta dessa formação, fica comprometido, pois como já vimos no capítulo 1, para Kerstenetzky (2008), o desempenho escolar dos alunos está diretamente relacionado, dentre outras, com a questão do tempo de permanência na escola.

Essa situação compromete, inclusive, o aporte de recursos que o FUNDEB destina às escolas que desenvolvem experiências de educação integral, pois o mínimo de sete horas diárias, todos os dias da semana, é condição para que esse aporte seja efetivado.

Em relação à **PC**, a mesma adiantou a resposta desta questão na anterior, afirmando que não divulga os documentos. Se não divulga, é porque não atende aos objetivos, inferimos.

3ª Questão: O PME traz em seus documentos e textos conceitos que definem uma concepção de educação integral. Quais são esses textos? Como você percebe e interpreta essa concepção?

Em relação a esta questão, obtivemos de **CM** a seguinte resposta:

*Bom, eu percebo que todo o documento que foi produzido pela equipe que está à frente do PME, ele está muito bem estruturado sobre o que é educação integral. É dar capacidade, dar oportunidade para que as crianças tenham uma oportunidade, para que as crianças tenham na escola vários conhecimentos, que não fiquem só restritos aos conteúdos básicos de cada disciplina. É ampliar o horizonte dessas crianças com arte, cultura, esportes lazer, todas essas atividades e principalmente com arte e a educação física, na parte da dança e da expressão artística. Porque, na verdade, as crianças da escola pública têm mais dificuldade de ter acesso a isso né? Como as crianças de uma escola particular que os pais têm condição de pagar uma natação, aula de dança, aula de línguas para melhorar o conhecimento, então o PME ele viu tudo isso. Ele teve uma visão ampla de dar oportunidade para essas crianças, de ter esse desenvolvimento maior. E eu acho que sim que o PME é muito bem estruturado.*

*E ainda: Eu percebi essa ideia da educação integral nos Cadernos da Educação Integral. Aqueles Cadernos são perfeitos.*

Quanto a esta questão, **CM** nos respondeu que a educação integral está

muito bem estruturada através dos documentos que foram produzidos pelo PME e logo após traz uma definição do que seja, para ela, educação integral. Através da sua definição, **CM** percebeu a educação integral do PME como sendo oferecer aos alunos mais conhecimentos para que eles possam se desenvolver mais. Ela enfatiza que os alunos das escolas públicas não têm acesso a todos os conhecimentos que contemplem uma educação integral, mas que o PME lhes proporciona tudo isso. Com esta resposta, podemos perceber que **CM** tem uma ideia específica do que seja a educação integral do PME, pautada na ideia do *desenvolvimento integral de crianças e adolescentes*, apontada por Guará (2009).

Neles, a educação integral era refletida na perspectiva dos sujeitos (Massi, 1999; Carvalho, 1997), e essa integralidade se processaria pelo equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, conectando a educação ao desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais, e afetivos de crianças e adolescentes (...) (GUARÁ, p. 70. 2009).

Contudo, esta perspectiva é apenas uma das apresentadas pelo PME, ou seja, da formação humana: o PME traz também, em sua concepção de educação, o binômio educação/proteção, como já vimos no capítulo 1 desta pesquisa.

Quando pergunto em quais documentos ela percebe esta ideia da educação integral, **CM** nos aponta os Cadernos da Série Mais Educação, principalmente o da Educação Integral, porém estes Cadernos não são apresentados por **CM** como sendo o material que embasa o seu trabalho na coordenação municipal do Programa, o que talvez justifique a falta de conhecimento mais amplo sobre a educação integral proposta pelo PME.

Em relação a esta questão, **PC** não responde sobre os textos que trazem a concepção de educação integral, porém, em sua interpretação, entende que mais tempo na escola traz mais desenvolvimento para o aluno. PC respondeu a esta questão da seguinte forma:

*Olha eu entendo como sendo uma proposta, realmente, de permanência daquela criança mais tempo na escola, para que isso possa, então trazer um maior desenvolvimento desse aluno. Aqui a gente trabalha numa área de comunidade e o que acontece é que essa criança não estando na escola ela com certeza está na rua. Então, a gente visa manter o máximo de tempo dessa criança na escola para que ela também não esteja fora da escola nesse período*

*aprendendo o que não precisa. Eles são dessa comunidade, já vivem o problema social, então a gente tenta tirar eles o máximo e tenta trazer eles para dentro da escola.*

Apesar de reconhecer que mais tempo na escola traz mais desenvolvimento para o aluno, **PC** enfatiza mais a necessidade de se manter o aluno na escola para que ele não fique vulnerável às suas condições sociais. Como já vimos na primeira seção do capítulo 2, esta concepção é baseada na perspectiva da *educação integral / proteção social*, visando aos alunos que se encontram em situação de vulnerabilidade, atendendo aos “desprotegidos socialmente” (CAVALIERE, 2007).

Esta perspectiva, apesar de também aparecer nos textos do PME, não é a única, pois a educação integral do Programa, como já vimos no capítulo 2, é multifacetada. Portanto, a resposta de **PC** nos revela um conhecimento restrito do PME, o que não poderia ser diferente, já que a mesma afirma não ter estudado os textos que representam a Política/Programa.

Ainda em relação a esta questão, para **PC**, complementei-a da seguinte forma: E como se dá a prática da educação integral na escola, a partir das informações e orientações trazidas pelos documentos e textos do PME? **PC** respondeu o seguinte:

*A criança, por exemplo, que estuda no 2º turno, ele entraria às 13 horas na escola. Participando do projeto, ele entra na escola às 10 horas da manhã. Ele tem as atividades até ao meio dia e meia; várias atividades. Ele tem o tempo de almoçar entre meio dia e meia e 13 horas e ir para a sala de aula. E é exatamente o contrário no outro turno. A criança estuda de manhã e frequenta o projeto no contraturno. Então, a criança que entra às 7.30 horas, sai da escola às 15 horas cumprindo o tempo de 7 horas diárias.*

Em relação a esta questão, **PC** respondeu apenas como funcionam os turnos desenvolvidos pelo PME, trazendo uma abordagem operacional e não pedagógica, ratificando sua visão restrita em relação à concepção de educação integral trazida pelo Programa.

Analisando as respostas de **CM** e **PC** para a terceira questão, podemos inferir que as duas entrevistadas apresentam perspectivas de educação integral diferentes, mas que de certa forma estão presentes nos documentos e textos do PME. Porém, apesar de terem ideias que estão presentes no Programa, podemos inferir também

que, possivelmente, tanto **CM** quanto **PC** não têm um conhecimento aprofundado sobre a educação integral proposta pelo Programa e a justificativa dessa realidade pode estar na falta de conhecimento e leitura desses documentos e textos.

4ª Questão: Uma concepção de educação integral pressupõe uma concepção de currículo. O PME apresenta 10 macrocampos com suas respectivas atividades. Como você interpreta a orientação curricular do PME, quando apresenta os 10 macrocampos, com suas respectivas atividades a serem trabalhadas na ampliação da jornada?

Em relação a esta questão, obtivemos de **CM** a seguinte resposta:

*Eu acho que os macrocampos foram muito bem escolhidos. Eles fazem um resumo do que o cidadão precisa para estar inserido no mundo, para se desenvolver de uma forma ampla e geral. E a questão de você pensar no currículo (...) Quando você pensa que o cidadão precisa desse crescimento integral, você vai pensar em tudo isso aí né? Porque você vai trabalhar, por exemplo, a Matemática descontextualizada? A Língua Portuguesa fora do contexto? Então, o currículo já tem que estar com essa visão de mundo. – Porque é que estou aprendendo a fazer conta? – Porque é que estou aprendendo a ler? – O que é que isso vai me servir? Nós aqui na Rede Municipal de Educação em Niterói, nós temos a nossa proposta curricular que já vem com tudo isso implícito ali. Agora a escola, às vezes, na hora de colocar em prática o PME (...) Esse é o grande desafio. De entender que aquelas atividades que estão sendo propostas ali, que aquele trabalho que está sendo feito pelo monitor, ele tem que estar junto com o professor. E a gente está conseguindo isso aos poucos.*

Quanto a esta questão, **CM** faz uma relação dos macrocampos com o desenvolvimento do cidadão e sua inserção no mundo, ou seja, o crescimento integral do aluno inclui todos os conhecimentos propostos pelos macrocampos. Essa resposta nos leva a compreender que **CM** relaciona a perspectiva de educação integral apresentada por ela na questão anterior com uma proposta de currículo que contemple a formação humana do aluno, o que é um pensamento coerente de acordo com a proposta do PME.

Além dessa relação, **CM** enfatiza a necessidade de se contextualizar o currículo de forma que o aluno tenha uma visão de mundo e que o leve a entender para que serve aquele conhecimento na sua vida. Enfatiza também a necessidade de se integrar o trabalho do monitor com o trabalho do professor. Vale ressaltar que

**CM** nos revela que a Rede Municipal de Educação de Niterói já vem trabalhando o currículo nesta perspectiva, o que possibilita inferir que a mesma já tinha conhecimento prévio sobre essa forma de desenvolvimento do currículo na escola, embora por outros caminhos que não os do PME.

Essas respostas são pertinentes e adequadas a uma ideia de educação integral onde o currículo deve ser ampliado e integrado. Como já vimos na 2ª seção do capítulo 2, o PME vem ressaltando, através de sua produção textual, a importância de se relacionar a aprendizagem dos alunos com suas vidas e com a comunidade, compreendendo que a educação não deve ficar centrada apenas na escola. Esta perspectiva também representa a visão multifacetada do PME, quando se refere à sua proposta de educação integral. Na primeira seção do capítulo 2, Guará (2006) nos aponta essa perspectiva da educação integral como sendo da *Educação integral enquanto currículo integrado*.

Apesar de ter o entendimento sobre a forma como o currículo deve ser trabalhado na ampliação da jornada, através do PME, **CM** demonstra uma preocupação com a escola, ou seja, ela nos revela que a integração do currículo está sendo conquistada no município de Niterói aos poucos. Essa afirmação nos leva concluir que nem todas as escolas que aderiram ao PME no município de Niterói desenvolvem o currículo da educação integral com seus respectivos macrocampos, de forma ampla e integrada.

No tocante a esta questão, **PC** respondeu da seguinte forma:

*Eu entendo que é para haver, justamente, uma ligação entre esses campos que eu trabalho no projeto com aquilo que eu trabalho na escola. Tanto que, por exemplo: a parte do letramento, que é feito no PME, eu tenho a sinalização dos professores de sala de aula, em relação aos alunos, sobre o tipo de deficiências de conteúdo que esses alunos apresentam, que tipo de deficiência de conteúdo eles teriam e por que esses alunos não atingiram esses conteúdos? Então, eu tenho aquele conteúdo que vai ser trabalhado com a professora do letramento de uma forma diferente e tenho o motivo do por que a criança não conseguiu atingir aquilo. Que aí de repente o motivo está no social e que são justamente as outras atividades do projeto que desenvolvendo essa parte social, consegue integrar aquela criança que antes não estava tão bem socializada e conseguir até melhorar dentro de sala de aula. Não em função só do letramento, mas em função, justamente, da socialização, da disciplina, de descobertas novas que ele está tendo nessas outras coisas.*

**PC** entende os macrocampos com uma visão mais relacionada com a

integração das atividades com os conhecimentos desenvolvidos na sala de aula. Para ela, os macrocampos devem servir para melhorar a aprendizagem do aluno na sala de aula. Ela dá exemplo do letramento, apontando que a professora da sala de aula sinaliza para a monitora de letramento sobre as dificuldades dos alunos em determinados conteúdos. Desta forma, a monitora do letramento desenvolve atividades que supram essas dificuldades. Esta perspectiva entende as atividades do PME num sentido mais utilitarista em relação à aprendizagem do aluno e não numa perspectiva da formação humana.

Voltando à primeira questão em que **PC** nos revela não ter estudado os textos do PME, sua resposta em relação aos macrocampos nos aponta que possivelmente sua visão está relacionada com os conhecimentos que ela traz de sua prática cotidiana, de forma empírica. Porém, se formos comparar o que ela fala sobre sua percepção em relação à educação integral do PME com o que traz em relação aos macrocampos, percebemos que não há uma relação direta entre as duas ideias. Isso nos possibilita inferir que suas percepções sobre a educação integral, no PME, e suas orientações curriculares, são fragmentadas.

Traçando um paralelo entre a resposta de **CM** e a resposta de **PC**, constatamos que apesar de **CM** não ter um estudo aprofundado dos textos do PME que se referem à educação integral e ao currículo, a mesma traz uma ideia integrada desses elementos e mostra um conhecimento básico sobre os fundamentos que norteiam o Programa. Já em relação à **PC**, sua falta de apropriação dos textos que representam o PME a levou a identificar esses elementos de forma pouco integrada. Ela não consegue em suas respostas relacionar as propostas trazidas pelo Programa no que se refere à concepção de educação integral com a forma como a orientação sobre o currículo é proposto para dar conta dessa concepção.

5ª Questão: Quando você vai às escolas, você percebe uma integração desses macrocampos com o currículo dessas unidades?
---

**CM** respondeu a esta questão da seguinte forma:

*Em algumas escolas eu percebo essa integração. Graças a Deus na maioria. Mas, em algumas escolas isso ainda não acontece (...). Quando a escola trabalha com o monitor da comunidade, acontece uma coisa maravilhosa. Eu tenho aqui uma escola com um monitor de grafite que é um ex-aluno da escola, mora na comunidade,*

*trabalha com as crianças e você percebe aquela integração total ali (...). Então, quando isso acontece, você percebe aquela integração entre o currículo, a comunidade e o trabalho do PME dentro da escola.*

*E ainda: E com o currículo da sala de aula também acontece (...). Eu também tenho uma escola que é um desafio e eu estou trabalhando em cima disso. Você percebe que aquilo está totalmente (...) Que o PME caminha numa linha diferente. Então, uma escola que tenho estado mais junto, mais perto para mostrar que o caminho não é esse e até porque aí vem uma questão que a gente tem que sempre pensar: quando o Programa é colocado e iniciado dentro da escola com a participação dos professores, com todo mundo se integrando, entendendo, comprando a coisa, flui que é uma beleza. Mas, quando não acontece isso, há uma dificuldade maior. Aí, não integra nem com a comunidade, nem com o currículo, nem com nada.*

Quanto a esta questão, **CM** nos revela que a integração dos macrocampos com o currículo da escola não acontece em todas as unidades. Ela percebe que essa integração é mais efetiva quando os monitores que desenvolvem as atividades dos macrocampos são da comunidade. Podemos perceber que a forma como **CM** entende a integração desse currículo é evasiva, ou seja, ela não consegue responder a questão na perspectiva apresentada nos textos do PME, como já vimos na segunda seção do capítulo 2. Do ponto de vista da entrevistada, essa integração é apresentada num contexto da identidade cultural. Mesmo reconhecendo a importância da identificação da cultura no contexto apresentado por **CM**, num projeto educativo que seja globalizador, como é proposto na educação integral, se agrupam diversas facetas da cultura (SACRISTÁN, 2000). O PME propõe que haja um diálogo das atividades dos macrocampos com o conhecimento que é produzido na escola, de forma que, agregado aos conhecimentos da comunidade, se estruture o currículo da educação integral da escola em questão, implicando um projeto socializador e cultural amplo.

Exige-se dos currículos (...) que além das áreas clássicas do conhecimento, deem noções de higiene pessoal, de educação para o trânsito, de educação sexual, educação para o consumo, que fomentem determinados hábitos sociais, que previnam contra as drogas, que se abram aos novos meios de comunicação, que respondam às necessidades de uma cultura juvenil com problemas de integração no mundo adulto, que atendam aos novos saberes científicos e técnicos, que acolham o conjunto das ciências sociais, que recuperem a dimensão estética da cultura, que se preocupem pela deteriorização do meio ambiente, etc. (SACRISTÁN, p. 58,

2000).

É nesta perspectiva do currículo apresentada por Sacristán (2000) que entendemos a integração dos macrocampos com o currículo da escola, ou seja, pressupondo uma formação mais completa para o ser *humano-cidadão-aluno* (COELHO, 2009), como já vimos na primeira seção do capítulo 2.

Além desse olhar mais focado na identidade cultural, **CM** destaca a importância da participação de todos, na escola, para que essa integração aconteça. Essa é uma ideia significativa, pois sem a integração e o diálogo entre os profissionais da escola e sem o planejamento coletivo, fica praticamente impossível integrar os conhecimentos.

Para **PC**, esta questão foi formulada da seguinte forma: Baseado na sua resposta anterior, então existe na sua escola uma integração dos macrocampos do PME com o currículo que é desenvolvido em sala de aula?

**PC** respondeu-a da seguinte forma:

*Existe. A gente faz as reuniões tanto com os monitores, quanto com os professores da escola. Primeiro separadamente e depois a gente junta esses grupos para eles trocarem as informações.*

Nesta questão, **PC** foi sucinta por entender que sua percepção sobre a integração dos macrocampos com o currículo da escola foi contemplada na resposta da questão anterior. Porém, pela sua informação, a escola promove reuniões entre os professores de sala de aula e os monitores do PME. Essa é uma condição sine qua non para que a integração do currículo se efetive e é a partir do planejamento que o currículo vai ganhando forma. O currículo é a ponte entre a intenção e a ação, formando o projeto pedagógico em questão (SACRISTÁN, 2000). O planejamento do currículo começa no contexto de influências, onde o político o idealiza, passa pelo contexto da produção de textos até chegar ao professor, que vai desenvolver esse currículo na prática. Todas essas instâncias moldam o currículo. Porém segundo Sacristán (2000),

*(...) o importante é ver como a conjunção das funções de planejamento que todos esses agentes realizam no sistema escolar contribui para determinar ou favorecer certo tipo de prática pedagógica e um estilo profissional nos professores. Porque é dessa*

conjunção que devemos extrair as linhas para mudar a prática. (...) é no plano que se moldam e aceitam valores e significados potenciais que um determinado currículo pode ter, enquanto se concretizam em planos, sequências ou ordenações gerais de ação (SACRISTÁN, 2000, p. 290).

No caso da educação integral, a forma pedagógica que se vai dar ao currículo precisa atender aos seus princípios. Sobre o PME, suas orientações curriculares enfatizam a importância da integração dos diferentes saberes e culturas para que se alcance uma formação mais ampla do aluno, ressaltando valores humanos e sociais. No entanto, a escola deve sempre considerar as condições do ensino no contexto escolar ou fora dele (SACRISTÁN, 2000) e são esses momentos de discussão coletiva que reunirão as condições a serem revistas. No caso da Escola Municipal Noronha Santos, ao analisarmos as duas respostas anteriores de **PC**, constatamos que o encontro entre professores e monitores tem como objetivo discutir sobre como o planejamento das atividades oferecidas pelo PME pode contribuir em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos em sala de aula e, para tanto, a informação dada pelo professor da turma é determinante.

Complementando a 5ª questão, perguntei a **PC**: E com os saberes da comunidade, essa integração também acontece na sua escola? **PC** respondeu a esta questão da seguinte forma:

Olha tudo o que a gente faz aqui é usando a bagagem que eles trazem, porque se não for assim, a gente não consegue. Não adianta a gente falar de uma coisa que a criança não tem no dia a dia. Sabe a gente procura até trazer monitores que sejam conhecidos deles, que sejam da comunidade, que isso facilita o trabalho, incentiva e motiva-os. Tudo o que a gente faz aqui, é baseado, é junto com a comunidade sim.

**PC** ratifica a ideia de **CM** em relação à importância do monitor ser integrante da comunidade para que haja uma identificação cultural deste elemento com os alunos da escola. Se voltarmos ao capítulo 2, na segunda seção, vamos observar que, ao propor a integração dos saberes da escola com os saberes comunitários o *Caderno Série Mais Educação – Rede de Saberes*, (2009) apresenta onze áreas distintas, que podem inclusive ser ampliadas pelos articuladores que representam a escola e a comunidade no contexto do Programa.

No entanto, ela, na sua percepção pedagógica, não deixa de apontar a

necessidade e a importância dessa integração, valorizando inclusive as experiências trazidas pelas crianças através de sua bagagem cultural. E essa bagagem não deixa de ser as áreas distintas apresentadas pelo PME. No entanto, o fato de **PC** não ter lido os textos do Programa, não lhe possibilita fazer essas relações.

6ª Questão: O que vem à sua mente quando você pensa no PME? Quais são os maiores entraves que as escolas de Niterói enfrentam, em relação à implementação do Programa? O que você gostaria de falar a mais do PME além do que você já falou?

**CM** respondeu a esta questão da seguinte forma:

*O que vem à minha mente quando penso no PME é a oportunidade que o Programa dá para que essas crianças possam vivenciar outras coisas né? (...) A gente sente assim que (...) eu me sinto feliz por poder estar à frente dessa oportunidade que as crianças têm de outras realidades, outras coisas, outras atividades.*

E ainda: *O maior entrave é que as escolas não foram construídas, não foram pensadas pro horário integral. Elas não têm espaço. (...) Não foi pensada uma escola pra você ter ali no horário (...) enquanto tem aluno estudando, em sala de aula, tocando a banda, fazendo dança. O barulho atrapalha, não tem espaço físico. Esse é o grande desafio. Esse é o primeiro. O segundo, é você estar lidando com monitor que nem sempre (...). Você vê, se você tem dificuldade pra que as coisas sejam bem desenvolvidas com o professor que esteve dentro de uma faculdade, que tem todo um trabalho, têm anos de experiência, à vezes não dá conta do recado. Como é que um monitor que é um estagiário ou um agente social vai dar conta? Às vezes tem o fator juventude, o fator garra que muito contribui.*

E ainda *Recentemente eu fiz uma reunião e os coordenadores e diretores presentes colocaram como ponto positivo, a questão da socialização. Como as crianças mudaram em relação à desenvoltura dentro da escola! Há um respeito maior pelo espaço escolar. Tão ali mais tempo (...). Então a socialização melhorou bastante;(..) Como é que vai quantificar o quanto melhorou? Mas, os professores colocam que estão lendo melhor, se posicionando oralmente melhor de uma forma melhor né? É isso.*

No que tange esta questão, a entrevistada aponta que as oportunidades que o PME oferece são o que mais lhe chama a atenção, pois as crianças vivenciam outras atividades, outras realidades, além das que a escola oferece regularmente, o

que ratifica sua ideia de educação integral apresentada na 3<sup>o</sup> questão, ou seja, de uma formação mais completa.

Enfim, a entrevistada se sente feliz por estar à frente do PME no município, podendo contribuir com essas outras oportunidades educativas que o PME oferece. Já no que tange ao PME, em relação ao principal entrave, a entrevistada aponta dois que consideramos muito relevantes. O primeiro entrave, e principal deles, é o espaço físico. Segundo a Coordenadora do PME de Niterói, as escolas não foram construídas e nem pensadas para atender as demandas do tempo integral. As atividades de educação integral acabam por serem desenvolvidas em espaços que não são apropriados para o seu desenvolvimento, comprometendo a qualidade do trabalho dos profissionais que atuam na escola e no Programa, bem como a aprendizagem dos alunos. Apesar do *Caderno Série Mais Educação – Educação Integral* (2009), trazer que “uma política de educação integral pressupõe (...) adequação dos espaços físicos e condições materiais, lúdicas, científicas e tecnológicas a essa nova realidade” (MEC, 2009b), nem sempre essas condições são reais, principalmente no que tange os espaços físicos nas escolas.

Essa afirmativa é ratificada pela fala de **CM** e possivelmente deve ser uma realidade na maioria das escolas públicas brasileiras. Se voltarmos ao cap. 1, vimos que Kerstenetzky (2008), sinaliza que a universalização do Ensino Fundamental não foi acompanhada de investimentos na educação, como a melhoria da infraestrutura escolar e o PME segue nessa mesma linha.

Em relação ao segundo entrave, a entrevistada julga que o desenvolvimento das atividades realizadas por monitores é um ponto negativo no Programa, pois considera que a educação integral deveria ser desenvolvida pelos professores. Enfatiza que, mesmo formado, com experiência, os professores falham, que dirá os monitores, que não tem essa formação e experiência. Apesar da falta de experiência, cita exemplos em que a juventude e garra de determinados monitores podem fazer a diferença.

Quanto ao que foi apontado pela entrevistada, tanto o espaço, quanto os profissionais que atuam no PME são fatores muito importantes quando se pensa em educação integral. Sem buscar uma generalização, podemos inferir que, como boa parte das escolas públicas brasileiras apresenta condições semelhantes às das escolas de Niterói, o PME propõe que as atividades dos macrocampos aconteçam em outros espaços socioculturais, para além da escola, como já foi apresentado nos

capítulos anteriores. No entanto, nem todas as escolas estão inseridas em comunidades que oferecem esses espaços, o que obriga que as atividades aconteçam na própria escola, de forma nem sempre qualificada.

Numa escola de educação e tempo integral pautada na concepção *educação integral/tempo escolar*, apresentada no cap. 2 como a concepção que adotamos, demanda a construção de escolas que ofereçam espaços educativos que sejam próprios para o desenvolvimento adequado de cada atividade, de modo que o tempo necessário para o desenvolvimento dessas atividades seja um tempo qualitativo, inclusive neste aspecto.

Em relação às atividades realizadas por monitores, corroboramos com a fala da entrevistada, no sentido de que entendemos que as atividades dos macrocampos deveriam ser desenvolvidas por professores. É lógico que dependendo da especificidade da atividade, os professores da escola podem não dar conta de seu desenvolvimento; no entanto, deveria se contratar ou criar concursos públicos para professores que tenham essa formação específica, o que facilitaria práticas que se relacionam com as práticas educativas, ao mesmo tempo em que possibilita uma maior integração entre os profissionais envolvidos com a educação e tempo integral.

Sua resposta em relação a algo mais, no que se refere ao PME, nos chamou muito a atenção. A fala da entrevistada nos revela que apesar dos entraves apontados por ela, o PME tem apresentado avanços no que diz respeito à socialização das crianças na escola, bem como tem apresentado avanços na aprendizagem dos alunos em sala de aula. O depoimento dos professores que não atuam no PME, mas que estão com os alunos no tempo regular, nos revela que as crianças têm melhorado na leitura e na oralidade, o que é muito positivo uma vez que tanto a concepção de educação integral do PME, quanto à concepção *educação integral/tempo escolar*, defendida por nós, preza pela melhoria da aprendizagem e desempenho do aluno, com vistas ao seu desenvolvimento e com vistas à emancipação dos mesmos.

Ainda em relação à 6ª questão, esta foi formulada a **PC** da seguinte forma: Qual é a sua opinião em relação ao PME? O que você acha que funciona e o que você mudaria? **PC** respondeu:

*Eu acho que nós já conseguimos muita mudança com várias crianças em função da permanência no projeto. Em termos de*

*disciplina, em termos de entendimento em várias questões. Eu acho assim: o Programa é válido sim. Tem algumas dificuldades na prática, mas eu acho que no final é positivo, eu acho que o Programa funciona.*

*E ainda: Em relação às mudanças, eu tenho problema de estrutura com uma quadra descoberta, crianças que se inscrevem no início daqui a pouco já estão um pouco desestimuladas ou porque a família não mantém aquela permanência. Aqui na escola as crianças são escolhidas através de uma triagem daqueles alunos que precisam permanecer no projeto. (...) Porque já é feito um rodízio de turmas e professores e a criança teria que participar daquela oficina, naquele horário, mas de repente a oficina não interessa a ela e quando ela se inscreve no projeto, ela fez inscrição para todas. Mas então, as crianças que não gostam daquela oficina me causam um problema. (...) Eu tenho um problema de falta de espaço para trabalhar o letramento. Eu não tenho uma sala sobrando que a professora possa trabalhar.*

Em relação a esta questão, **PC** afirma que o Programa é positivo e que, apesar das dificuldades enfrentadas na prática o mesmo funciona, pois os alunos têm apresentado algumas melhoras, em várias situações de aprendizagem. Esta visão de **PC** é muito importante, pois reflete a avaliação que a instituição escolar tem feito do Programa em relação à realidade e necessidade apresentada pela escola. À medida que no contexto da prática os profissionais que implementam o Programa o fazem com adaptações e ajustes, de acordo com sua realidade, possivelmente essas melhoras se dão no contexto apresentado por **PC**, no que se refere às suas respostas em relação às questões 3, 4, e 5, ou seja como ela, junto com a escola, percebe a educação integral e o currículo a partir do PME, associada a forma como a escola concebe a educação aos seus alunos.

Já em relação a propostas de mudanças no Programa **PC**, além de ratificar a realidade que **CM** apontou em relação ao espaço físico e estrutural da escola, nos revela também a falta de interesse de alguns alunos em participar de todas as atividades de educação integral oferecidas pelo PME organizados pela escola.

Como foi explicado por **PC**, os alunos são inscritos em todas as atividades escolhidas e oferecidas pela escola. No entanto, há alunos que não se interessam por determinadas atividades, se recusando em participar, causando um problema para ao funcionamento da escola. De acordo com sua fala, existem diferentes motivos para o aluno não querer participar: ficam desestimulados em relação às oficinas e a família não mantém a permanência em levar as crianças. Esses dois

motivos nos levam a concluir que, possivelmente, esteja faltando esclarecer às famílias e comunidades sobre a importância da educação integral para a formação plena de seus filhos, pois se o esclarecimento ficar restrito apenas a funções utilitaristas das atividades, talvez a família não esteja dando ao Programa sua importância devida.

Traçando um paralelo entre as respostas de **CM** e **PC**, podemos inferir que as duas, ao olharem para os entraves que o PME apresenta, concordam com a questão da falta de infraestrutura e espaço físico das escolas para que as atividades de educação integral sejam desenvolvidas. No entanto, apesar dos entraves, as duas concordam que o PME é positivo, funciona e tem trazido para os alunos melhoras tanto na sua aprendizagem quanto na sua socialização na escola, em todos os momentos de sua permanência nesse espaço.

Depois de analisar todas as questões respondidas pelas duas entrevistadas, podemos inferir que tanto **CM** quanto **PC** conhecem pouco sobre o PME. A maioria de suas respostas foi evasiva e às vezes desconecta das questões formuladas. Em relação a **CM**, atribuímos essa falta de conhecimento à forma como o PME concebe as atribuições do Coordenador Municipal do Programa, como já vimos no início deste capítulo, ou seja, técnica e operacional, fazendo com que a mesma estude e leia apenas os documentos dessa natureza.

Já em relação a **PC**, atribuímos essa falta de conhecimento ao fato da mesma ter declarado não ter estudado e lido os documentos e textos do PME que são socializados pela Coordenadora Municipal e os que chegam para a escola.

Ao realizar as entrevistas semiestruturadas, tivemos a oportunidade de coletar dados que dessem conta de nossa necessidade investigativa: perceber até que ponto as pessoas que atuam no contexto da prática conhecem a concepção de educação integral e currículo trazidas pelo PME.

Almejavamos obter dados que nos revelassem um pouco desse contexto, já que nossa pesquisa se baseou mais em analisar o PME através do contexto da produção de texto. Como nossa pesquisa utiliza o referencial teórico-analítico para os estudos de políticas educacionais, voltamos ao Ciclo de Políticas de Ball & Bowe (1992), através dos estudos de Mainardes (2006), para nossas inferências a seguir.

Neste capítulo, buscamos conhecer como se dá a implementação do PME no Município de Niterói e como os sujeitos responsáveis por essas ações percebem e reconhecem a educação integral e suas orientações curriculares, através da

apropriação dos documentos oficiais e textos que representam a política educacional em questão e como eles transformam esse conhecimento em prática efetiva. De acordo com o Ciclo de Políticas de Ball & Bowe (1992), os dois sujeitos da entrevista atuam no contexto da prática - o contexto que transforma o que está escrito em ação, ou seja, a partir do conhecimento adquirido nos documentos e textos oficiais, as pessoas responsáveis pela implementação recriam a política. Mas será que, no caso do Município de Niterói, em especial da Escola Municipal Noronha Santos, houve realmente uma recriação do PME?

Segundo Ball (2009)<sup>48</sup>, “a política é uma força que age nas pessoas para mudar seus pensamentos (...)”, (informação verbal), e os políticos, as pessoas que fazem a política discutem, fazem textos”, ou seja, as ideias originais da política são traduzidas nos diferentes textos, CDs, etc. Porém, esse é um campo de lutas sobre valores, interesses e significados multifacetados. Nessa arena de disputas, complexa e confusa, são muitos atores defendendo seus ideais político-filosóficos. E todo esse conflito pode se refletir na produção dos textos que representam essa política, fazendo com que o significado das políticas não sejam tão claras (BALL, 2009).

Para aqueles que atuam no *contexto da prática*, a tarefa de transformar o que está escrito em ação torna-se desafiador. “Esse processo de interpretação consiste em fazer relações entre as fantasias das políticas e a realidade” (informação verbal). Isso porque um grande problema da política é o fato delas serem escritas para escolas imaginárias e essa afirmação pode ser constatada nas respostas de **CM** e **PC**, quando se referem aos problemas e entraves apresentados pelo PME.

Considerando ainda as entrevistas realizadas com **CM** e **PC**, percebemos que **CM**, ao se apropriar dos documentos que diz ser sua “bíblia” e que embasam sua coordenação relacionada às suas funções técnicas e operacionais, não foge muito das orientações encontradas nos documentos citados, pois são condutas determinadas pela política, no que tange aos critérios de adesão, escolas participantes, critérios para a escolha das atividades, critérios para a escolha dos alunos, as orientações quanto ao financiamento, prestação de contas, etc. Podemos então inferir que, no caso de **CM**, o processo de interpretação da política em prática,

---

<sup>48</sup> Palestra ministrada por Stephen Ball - Ciclo de Políticas/Análise Política, I na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no ano de 2009. Ver em <http://www.ustreamtv/recorded/2522493> -

apesar de desenvolver uma ação coletiva tanto dentro da FME de Niterói, quanto da Fundação para as escolas, acaba por não representar mudanças na política original.

Mesmo que haja interpretações diversas nesse coletivo, fica difícil fugir às orientações originais, pois são traduzidas em exigências da própria política, que poderiam ser contestadas, mas esse não é o caso do Município de Niterói, principalmente no que tange às orientações dos textos de ordem operacional. Segundo Ball (2009) “tradução é uma forma de leitura ativa, num processo de representação e reordenação de diferentes práticas” (informação verbal). Para esse estudioso esse é um processo de deslocamento que não pode ser reduzido apenas na resistência nem somente na aceitação, pois esse é um processo de reinterpretação contínuo e intenso. O contexto de traduzir textos em práticas também é uma arena de lutas e interesses, envolvendo vários atores. No entanto, o fato de **CM** representar a gestão administrativa do PME na instância territorial e ao mesmo tempo representar a política local pode inibir esse envolvimento.

Já pensando o ciclo de políticas em relação às respostas de **PC** que atua no contexto da prática no espaço da escola, algumas considerações são pertinentes. Como já vimos nos estudos de Mainardes (2006) sobre o ciclo de políticas de Ball e Bowe (BOWE et al., 1992), “o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. No entanto, na medida em que **PC** nos declara que não estudou os documentos e textos oficiais do PME, a implementação do Programa fica restrita às percepções e experiências que a entrevistada tem a cerca da educação integral.

Neste caso, específico, desta coordenadora na escola, o processo de recriação da política fica comprometido, pois não houve apropriação por parte de **PC** da criação inicial. Se a mesma participa dos encontros organizados por **CM**, certamente seus conhecimentos ficam restritos às informações de ordem operacional, sem que a mesma se aproprie dos fundamentos do Programa, principalmente no que se refere às concepções de educação integral e currículo. Mas como mesmo assim o PME funciona na escola? Provavelmente, a escola recontextualizou o Programa a partir das informações que recebeu, sejam elas de quais fontes vieram.

Segundo Mainardes (2006), “o contexto da prática pode ser considerado um microprocesso político. Neste contexto, pode-se identificar a existência de um

contexto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática” (MAINARDES, 2006, p. 59). Desta forma, podemos inferir que a escola recria sua própria política, no caso da Escola Municipal Noronha Santos, os profissionais da escola têm, mesmo que de forma empírica, a ideia do que seja educação integral. Esse conhecimento empírico ou não, pode ser atribuído à própria formação docente, às experiências de educação integrais já desenvolvidas no Estado do Rio de Janeiro, aos discursos políticos que foram falados, enfim é fruto das interações já vividas pelo coletivo de profissionais a respeito do assunto.

Diante de tudo que foi exposto nesta pesquisa e das inferências realizadas, devemos considerar que o fato do PME ser muito recente requer mais debate, mais pesquisa e conseqüentemente uma avaliação em relação às suas metas. No entanto, trazer a educação integral para o cenário nacional já é um grande passo para que políticas públicas educacionais possam surgir e ressurgir, sem perder de vista que políticas são feitas para pessoas e por pessoas, o que implica uma arena de tensões, contradições, mas, também, de possibilidades de transformação da realidade.

#### 4 – CONSIDERAÇÕES

Ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional a escola pública sempre esteve presente, sendo assim, ela sempre me serviu de inspiração para que eu pudesse pensar a educação e seus diversos contextos. O contexto da prática, que me refletia a realidade sempre foi fascinante, cheio de desafios, expectativas, realizações, frustrações, no entanto me convidava a pensar em possibilidades de conseguir resultados cada vez melhores, onde a motivação por uma educação melhor movia minhas ações.

Mas, era preciso mais do que motivação, era preciso mais conhecimento, mais pesquisa, mais troca, enfim mais interação com aqueles que detinham a experiência mesmo que essas fossem feitas de incertezas e às vezes contradições. E foi na busca de mais experiências que entrei em contato com o PME. Foi através da pesquisa em relação a este Programa que me interessei em pesquisar a *educação integral* e de que forma as políticas educacionais vão delineando diversos contextos, concepções, práticas e experiências, trazendo consigo propostas que contemplem as ideias pensadas, discutidas e escritas. Nesse bojo se encontram *propostas curriculares* que possivelmente buscam se encaixar neste ou naquele modelo de educação e pensar nestas influências me fascina. Foi motivada por esse fascínio que o objetivo desta pesquisa se propôs a analisar a concepção de educação integral presente no PME por meio de sua orientação curricular, a partir do currículo prescrito no âmbito da Política, levando em consideração seus documentos oficiais e textos disponíveis.

Pautada nesta perspectiva, organizamos esta pesquisa em capítulos que nos foram revelando os diversos contextos que emergem e influenciam uma política educacional.

Na introdução apresentamos nosso interesse pelo tema e objeto de estudo, trazendo a justificativa e os questionamentos que nos motivaram a trilhar o caminho percorrido.

No primeiro capítulo realizamos uma pesquisa sobre PME, buscando conhecer o Programa desde sua origem, princípios, finalidades, metas, etc., a fim de entender suas concepções de educação e seu funcionamento, a partir do contexto da produção de textos, representado pela política, baseado no método de análises

de políticas educacionais - Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, baseado nos estudos de Mainardes (2006).

No segundo capítulo ainda nos enveredamos no contexto da produção de textos do PME, desvendando qual sua concepção de educação integral a partir dos documentos oficiais e bases legais, além de trazer um breve estudo das concepções de educação integral que vêm sendo desenvolvidas no Brasil, na atualidade.

Ainda neste capítulo trouxemos do PME as questões que envolvem o currículo e suas orientações a cerca do mesmo numa perspectiva de educação integral. Trouxemos também um breve histórico do currículo, bem como os conceitos, a forma como o currículo é objetivado e como essa objetivação recebe a influência dos diferentes contextos onde está emersa a política em questão.

No terceiro capítulo pesquisamos a implementação do PME no Município de Niterói a partir da educação integral e suas orientações curriculares.

Iniciamos com uma pesquisa sobre a educação municipal de Niterói apresentando como ela é concebida pelo município através dos princípios que norteiam sua Lei Orgânica. Apresentamos, também, como está instituída a sua organização escolar – Ciclos de Formação; como está organizada sua rede de ensino e de que forma são distribuídas, administrativamente as escolas municipais. A seguir pesquisamos sobre o desenvolvimento do PME no município com enfoque na implementação do mesmo na Escola Municipal Noronha Santos, onde pudemos conhecer um pouco sobre o contexto da prática em relação ao Programa, principalmente no que tange a forma como se estrutura a educação integral e o currículo a partir dos relatos dos profissionais responsáveis pela sua implementação que me possibilitaram fazer inferências que não devem ser consideradas conclusivas.

Desta forma, finalizo voltando a algumas questões que considero importantes quando nos debruçamos sobre os dos diferentes contextos da política apresentados.

Ao longo deste trabalho procuramos, através de uma pesquisa documental, conhecer sobre o PME considerando ser este um Programa novo que surge no cenário nacional com uma proposta de educação integral. Constatamos que apesar do PME representar uma política nacional, ele se apresenta como uma estratégia para induzir que as instâncias subnacionais – estados e municípios, ampliem a jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral.

No entanto, induzir não garante que a educação integral se transforme em

política educacional. É necessário e é de fundamental importância que a educação integral se efetive em Política Pública de Estado, garantida por lei, para que mesmo que alguns estados e municípios criem uma política de educação integral local esta não se configure mais como apenas uma política de Governo. Corroboramos com Cury (2002) quando este autor afirma que:

Hoje cresceu, enfim, a importância da lei entre os educadores, porque, como cidadãos, eles se deram conta de que, apesar de tudo, ela é instrumento viável de luta porque com ela podem-se criar condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas.” (CURY, 2002, p.2)

À medida que a educação integral se constitua enquanto uma política educacional garantida por lei, conseqüentemente se torna um instrumento para que se reivindique o direito por uma educação desejada para todos. Mesmo assim, não se tem nenhuma garantia que o poder local vá ter condições de assumir esta concepção de educação, uma vez que vivemos num país com profundas desigualdades econômicas e sociais. Mas, garantindo sua possibilidade em termos normativos e legais, sempre há uma chance de que isto aconteça com mais frequência.

Vimos também ao longo da pesquisa que o FUNDEB prevê um percentual a mais para a educação em tempo integral, e os estados e municípios que aderiram ao PME recebem um aporte maior de recursos por aluno, além da verba destinada especificamente para o PME através do PDDE/ Educação Integral. Trouxemos novamente esta informação importante para ressaltar que sem recursos financeiros torna-se praticamente impossível desenvolver educação integral neste País, porém os recursos do FUNDEB não vão direto para as escolas como acontecem com o dinheiro do PDDE/Educação Integral, eles são destinados às Unidades Executoras Próprias – UEX, representativas de cada escola, o que não garante que esses recursos cheguem ao seu destino.

Analisando os documentos do PME constatamos também que o Programa ao longo de sua trajetória veio traçando novos rumos que evidenciaram uma política em construção. Todos os documentos e textos pesquisados nos mostraram o quanto a política foi redesenhando o Programa à medida que foi avaliando a implantação nos estados e municípios e ao mesmo tempo recebendo respostas da implementação

nas escolas. Apontamos, com isso, que os primeiros documentos que instituíram o Programa traziam uma perspectiva da educação integral mais focada nas questões de ordem social do que propriamente educacional, no entanto ao longo do processo surgiram novos documentos, como vimos no capítulo 1, que já apontavam para uma perspectiva da educação integral mais focada nas questões educacionais. Consideramos essa mudança um avanço à medida que o PME é um Programa destinado a desenvolver educação integral nas escolas públicas brasileiras, portanto destinado à educação pública desse País.

Apesar das características apresentadas nos documentos, o PME nunca deixou de enfatizar o compromisso com a melhoria da aprendizagem dos alunos, mas também nunca abandonou suas considerações sobre a importância de se reconhecer que educação não se faz apenas no espaço da escola, entendendo essa educação para além da escolaridade. Com isso, apesar de atualmente valorizar mais o processo educativo não deixou de ressaltar a importância de se integrar políticas educacionais e sociais compartilhando, a tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais. Apesar desse compartilhamento, não tira da escola a centralidade das ações apontando que a mesma deve coordenar todo esse processo. Em nossa perspectiva, a escola deve coordenar todo o processo que envolve a escolaridade dos alunos, e não todo esse processo de integração das políticas. Este é um processo muito complexo para a escola que já se encontra atribulada com o seu fazer pedagógico. Segundo Algebaile (2009),

(...) as referências socioculturais e as expectativas que esses segmentos levam para a escola são bastante distantes dos valores que fundamentam as ações e funções convencionadas como “próprias” da educação escolar. Isso resulta em estranhamento e dificuldades de interlocução que, muitas vezes, têm sido simplesmente interpretados como resultado do despreparo dos professores para a nova “clientela” (...), (ALGEBAILLE, 2009, p. 147).

De qualquer forma essa indução na convergência de políticas, no espaço da escola, têm se mostrado útil ao Estado, pois resultam num descompromisso do seu papel em garantir os direitos civis, políticos e sociais aos cidadãos. E ao induzir que as escolas se responsabilizem por tais direitos, acabam por provocar o seu robustecimento. Para Algebaile (2009), esse robustecimento (...) “trata-se de um

eixo de expansão que decorre das múltiplas e persistentes tentativas de utilização, concreta ou simbólica, da escola: (...) tornando-a sob certos aspectos mais *robusta* (...)” (ALGEBAILLE, 2009, p. 146). Para esta pesquisadora parte importante da desqualificação da escola está associada à forma como ela vem sendo utilizada, com finalidades que não estão limitadas ao campo da educação escolar. Esta consideração é importante, pois a gestão intersetorial proposta pelo PME induz a escola a expandir suas finalidades para além das educacionais. Não estaria, então o PME contribuindo para essa desqualificação das funções da escola?

Outro aspecto importante a ressaltar é o fato do PME não ser oferecido para todas as escolas e nem para todos os alunos das escolas contempladas. Os alunos são selecionados a partir de critérios que diminuam as desigualdades educacionais. Esse também é um ponto relevante nos estudos dos documentos analisados, pois ao longo da criação do Programa os critérios de participação das escolas e dos alunos foram mudando de acordo com as avaliações realizadas. Podemos constatar essas mudanças nos Manuais do PDDE que foram lançados desde 2009 até o manual de 2011. No entanto, apesar das mudanças nesses critérios, o ponto crítico dessa questão ainda é o fato do Programa ser destinado apenas a alguns se apresentando como uma política focal de atendimento aos menos favorecidos socialmente e aos que se encontram em déficit de aprendizagem. É claro no Programa, que a explicação para este atendimento focal se dá ao fato do PME ser transitório e não se constituir como uma política educacional, portanto este aspecto fere a Constituição Federal quando determina que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (Art. 5º).

Mesmo que o Programa seja uma estratégia indutora, ele traz em seus documentos e textos oficiais seus princípios, fundamentos, metas, etc., que definem uma concepção de educação integral e currículo, que de certa forma orientam e influenciam aqueles que o recebem.

Queremos destacar nessas considerações a proposta de educação integral trazida pelo PME. Através dos documentos e textos oficiais constatamos que o PME contempla uma proposta de educação integral pautada na *formação humana e na proteção integral*. Vimos também que essas características não se baseiam em algo estático, ela dialoga com várias perspectivas e possibilidades que apontam para um determinado modelo. Com isso constatamos que a educação integral do PME é multifacetada e se identifica com as concepções de educação integral trazidas nos

estudos de Guará (2009), ou seja, (1) educa integral no registro da escola de tempo integral; (2) o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes; (3) educa integral e integra dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, focalizando o currículo; (4) educa integral e expans das experiências de aprendizagem.

No que tange a forma humana, o PME busca contemplá-la através da “amplia qualificada do tempo, contribuindo para a forma integral do aluno, superando a fragmenta, o estreitamento curricular e a lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos rígidos” (MEC, 2011d, p. 24).

Nesse sentido, entende-se que a extens do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades desenvolvidas, através dos macrocampos, que constituem a jornada ampliada na institui escolar. Mas será que  dessa forma que acontece nas escolas que desenvolvem o PME?

No Município de Niterói, a entrevista com **CM** nos revelou grande preocupa com os sujeitos que desenvolvem as atividades no contraturno escolar. Como pudemos constatar são, geralmente, universitários ou “educadores sociais”, que podem ou não estar preparados para desenvolver as atividades dos macrocampos, considerando ainda a integra desses sujeitos com a função social da escola e com a forma do humano-cidadão-aluno (COELHO, 2009).

Desta forma, inferimos que a pesquisa documental e as entrevistas realizadas nos apresentaram um paradoxo em relação ao tempo qualificado e  própria forma integral dos alunos, pois como vimos no capítulo 1, os fundamentos propostos pelo PME não acompanham a mesma lógica de sua operacionaliza, ou seja, entre as intenções e as realizações, sobram as realidades.

Em Niterói, os professores das escolas não atuam diretamente com as atividades. Estas acontecem no contraturno escolar, dificultando a integra dos sujeitos responsáveis pela educa integral dos alunos. Geralmente, as escolas não têm espaço físico para o desenvolvimento dos macrocampos. Enfim, o PME apresenta limitações que, talvez, impeçam sua eficácia. Partindo dessa realidade, corroboramos com a concepção de *educa integral/tempo escolar*, na perspectiva apresentada por Coelho (2009) no capítulo 2, ou seja, entendemos a educa integral como uma forma completa do ser humano, tanto no que diz respeito ao seu pleno desenvolvimento em relação às suas diferentes dimensões humanas,

como também em relação a sua formação cidadã. Essa formação mais completa e integrada deve conduzir a escola a mesclar as diversas atividades educativas, podendo acontecer dentro ou fora da mesma, sem desconsiderar a necessidade de se garantir uma intencionalidade formativo-educativa que seja garantida em planejamentos coletivos entre os professores, bem como no PPP da escola (COELHO, 2009). Desta forma, é quase impossível se pensar educação integral sem compreender a necessidade de se ampliar o tempo escolar que seja qualitativo dentro da escola, ou sob sua supervisão.

No que tange a proteção integral, o Programa valoriza a necessidade de se integrar as políticas educacionais e sociais como forma de garantir essa proteção, caracterizando uma perspectiva de educação integral pautada do binômio *educação/proteção*:

O arcabouço normativo oferecido pelo paradigma da proteção integral garante os direitos de toda criança ou adolescente a receber atendimento em todas as suas necessidades pessoais, sociais, a aprender, a se desenvolver adequadamente e a ser protegido (GUARÁ, 2009, p. 66).

Esse paradigma entende que a escola não deve apenas educar, ensinar, mas também proteger seus alunos. No que tange ao atendimento das crianças e adolescentes em todas as suas necessidades pessoais, sociais e de aprendizagem, entendemos que deva ser uma função da escola. No entanto, a proteção integral que pressupõe a integração de políticas educacionais e sociais traz para a escola uma gama de responsabilidades para além da educação escolarizada.

Nesse sentido, destacamos mais uma vez a ideia de robustecimento da escola quando, nesse sentido, a mesma passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares. Concordamos que a escola deva estar inserida nesse processo de proteger seus alunos integralmente, mas como vimos neste estudo, ela não deve ser responsável em protagonizar toda a ação que implica essa proteção. Essa deve ser uma responsabilidade do Estado.

Como pudemos constatar na entrevista realizada com **PC**, na escola Municipal Noronha Santos a perspectiva de educação integral apresentada entende a necessidade de proteger seus alunos de situações socialmente vulneráveis, na medida em que a escola está situada e atende alunos de comunidades onde a

violência do tráfico é permanente. No entanto, essa proteção é entendida como sendo a ampliação da permanência do aluno na escola para que ele fique menos tempo vulnerável à sua própria realidade. Inferimos então que a educação integral desenvolvida na Escola Municipal Noronha Santos segue o binômio educação/proteção social, perspectiva essa apresentada no capítulo 2.

Apesar dessas diversas responsabilidades educacionais e sociais, uma das metas a serem alcançadas por meio do PME é a melhoria da aprendizagem do aluno através da educação integral, da ampliação do tempo escolar, focalizando o currículo, sendo esta uma meta educacional que já traz para o espaço da escola uma série de compromissos. E nesta direção, o PME surge com a proposta de ser um parceiro do IDEB na aferição da qualidade da educação básica. Desta forma, o PME contribui para a lógica da performatividade que hoje se entranha, também no setor público. Segundo Ball (2005), “performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança (BALL, 2005, p. 543). Porém, o PME contribui com a performatividade numa relação inversa e perversa, pois só recebe o Programa a escola que não atinge a média mínima do IDEB, exigida pelo MEC, ou seja, as escolas que se empenham em relação a essa qualidade da educação, não são contempladas com o PME.

Outro destaque apresentado na pesquisa documental sobre o PME são suas orientações curriculares. Como vimos também no capítulo 2 as orientações curriculares do Programa baseiam-se, na mesma lógica da perspectiva da educação integral apresentada pelo PME – *educação/proteção*, bem como a formação para a cidadania. Na lógica da educação são apresentados macrocampos temáticos, com suas respectivas atividades, devendo estes se integrar com o PPP da escola, com o seu currículo, buscando também o diálogo dos saberes da escola com os saberes da comunidade, relacionando a aprendizagem dos alunos à sua vida.

Apesar de o PME trazer um currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000), ele não deve exercer uma regulação a ponto de comprometer a autonomia e a responsabilidade da escola e dos professores. Do contrário, corre-se o risco de tirarem da escola e dos professores a possibilidade de intervir no meio social e nas peculiaridades dos alunos. A orientação é importante, porém ela não deve exercer um controle sobre o sistema escolar. Segundo Sacristán (2000), o currículo é uma prática da expressão socializadora e cultural que determinada instituição tem, ou

seja, no caso de nosso estudo, o currículo da educação integral só se materializa no espaço escolar. Sendo assim, o conjunto de integração a cerca do conhecimento socializado na escola configura o currículo da educação integral de determinada unidade escolar, ou seja, cada escola pode apresentar uma resposta/proposta curricular própria. Segundo Lopes (2005),

Ao circularem no corpo social da educação, os textos oficiais e não oficiais são fragmentados, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los (LOPES, 2005, p. 54).

Entramos então no conceito de recontextualização apresentado por (Lopes, 2005 apud, Bernstein, 1996, 1998)<sup>49</sup>.

A recontextualização desenvolve-se tanto na transferência de políticas entre os diferentes países, (...) quanto na transferência de políticas do poder central de um país para os governos estaduais e municipais, e destes para as escolas e para os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino.

Mas será que as escolas que participam do PME conseguem refocalizar sua proposta curricular? Mesmo quando a autonomia relativa do poder local resiste ao poder central, segundo Vieira (2010), há uma “descentralização que vem do centro”, ou seja, “sob a batuta do governo federal, os agentes do poder local afinam-se sob um mesmo coro (...) são os mesmos programas de apoio técnico e financeiro, com reduzida observância às peculiaridades locais” (VIEIRA, 2010, p. 7). No caso do PME isso acontece, pois as atividades desenvolvidas na ampliação da jornada escolar estão vinculadas, principalmente, ao financiamento. Neste caso, a escola que desejar desenvolver uma atividade que não é oferecida pelo Programa, terá que arcar com seus custos. “Nessa perspectiva é importante lembrar as limitações a que estão sujeitas a autonomia e o controle local na gestão da escola básica” (VIEIRA, 2010, p. 7).

---

<sup>49</sup> BERNSTEIN, Basil, (1996). A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes,

\_\_\_\_\_,(1998). Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Morata.

Já na lógica da proteção propõe-se a integração com outros Ministérios, e com outras instituições públicas e privadas.

Ratificamos, como vimos no capítulo 2, que o desafio é conseguir colocar em prática ações políticas que envolvam uma gama de instituições e indivíduos que, certamente têm representações políticas e sociais diferentes.

Ainda na lógica da proteção, a proposta curricular do PME inclui temáticas sobre direitos humanos, “estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade” (BRASIL, 2010).

A partir da pesquisa documental, buscamos também neste estudo constatar o quanto os profissionais que atuam no contexto da prática conhecem os documentos e textos oficiais do PME e como eles se apropriam desses documentos como recursos para implementá-lo, especificamente, no município de Niterói. Neste caso, a entrevista semi-estruturada nos serviu como um método de coleta de dados bastante significativo, pois nos trouxe revelações das entrevistadas que nos mostraram certas limitações no Programa. Destacamos abaixo, alguns deles:

O primeiro entrave diz respeito ao contexto da influência, representado nos textos referências. O PME foi discutido e elaborado por vários atores que representavam diversas instituições governamentais e não governamentais, caracterizando um modo democrático de fazer política pública. No entanto, o que pudemos analisar é que, possivelmente, esses atores trouxeram concepções político-filosóficas diferentes que, em processo de disputa, gerou concepções e orientações mescladas.

Outra questão desse ponto é que os atores que representam a gestão administrativa na instância territorial, dentre eles o Coordenador do Programa Mais Educação dos municípios, que no caso desta pesquisa foi um dos entrevistados, têm atribuições especificamente técnicas e operacionais. Inferimos que esta especificidade é paradoxal em relação à proposta de educação integral–integrada trazida pelo PME. Se uma das responsabilidades desse ator é estar em contato direto com os comitês locais e escolas participantes, suas discussões não podem ficar restritas a questões que sejam especificamente operacionais, pois a educação integral requer a apropriação de uma gama de conhecimentos que deem conta da complexidade da proposta, principalmente as de ordem político-filosófica, social e pedagógica.

O segundo entrave é que essa mesclagem de ideias, representada nos textos de referência, pode causar dificuldade aos atores que interpretam a política e o transformam em ação. Segundo Ball (2009), o processo de atuação é um processo de transformar o texto na prática e ao mesmo tempo é um processo complexo e de incertezas, sendo assim se os textos têm ideias mescladas e às vezes contraditórias aumentam as incertezas.

Esta é a terceira limitação, não especificamente do PME, mas das políticas educacionais em geral. Como vimos no capítulo 1 desta pesquisa, segundo Mainardes (2006, p. 53) apud (BOWE ét. al, 1992, p. 22), “os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos”, pois ficam sujeitos às formas de pensamento e crenças dos profissionais que exercem o papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais. Com isso podemos inferir que não existe nenhuma garantia de que o que foi pensado, discutido e elaborado no contexto da influência, vai acontecer exatamente daquela forma, na prática.

No caso do PME, não existe nenhuma garantia de que as concepções da educação integral e suas orientações curriculares serão desenvolvidas nas escolas que aderiram ao Programa. Porém, este é um ponto que não afetou a escola pesquisada porque foi declarado pela Professora Comunitária que ela não estudou os textos e nem os socializou com os profissionais da escola, portanto o Programa é implementado de acordo com o conhecimento que os profissionais têm a cerca da educação integral, ou não e vimos que é nessa lógica que a educação integral da Escola Municipal Noronha Santos é desenvolvida, ou seja, através de um micro processo político onde a escola cria sua própria política de educação integral. Porém ressaltamos que as escolas não podem fugir às orientações de caráter operacional, pois essas são controladas pelo poder central, principalmente através do financiamento gerado pelo Programa.

Um quarto entrave apresentado nas entrevistas é o espaço físico das escolas. Não coube ao PME a ampliação dos espaços das escolas para atender ao contraturno, com exceção de construções de quadras que em Niterói não aconteceu. Com isso as escolas têm dificuldades em desenvolver determinadas atividades, comprometendo a sua proposta de educação integral, baseada na formação humana.

Finalmente depois de tantos conhecimentos gerados, depois de tantas análises e inferências, concluímos que políticas educacionais que são pensadas, discutidas e representadas sem a participação daqueles que realmente fazem a educação nas escolas, nas classes, com os alunos, que são os professores, têm pouca chance de serem exitosas, pois deixam de considerar que a natureza constituída por cada elemento desses é única. No entanto, não podemos deixar de considerar a tentativa do Governo Federal em criar um movimento nacional em torno da educação integral, como possibilidade de oferecer aos nossos alunos das escolas públicas uma educação mais completa, desenvolvida num tempo que seja ampliado e qualitativo. E como pudemos também constatar nas entrevistas, do modo da escola, alguns objetivos do Programa estão sendo alcançados.

Nesta pesquisa enveredamos por um caminho que pudesse gerar conhecimentos relevantes para a educação, principalmente para a educação pública, esperando que ela contribua para as reflexões daqueles que como eu, nos comprometemos com a educação.

Esperamos também que outros pesquisadores possam aprofundar nossos questionamentos não respondidos.

## 5 – REFERÊNCIAS

### 5.1 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos/ Eveline Algebaile** – Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ARROYO, Miguel G. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores.** Revista Educação e Sociedade, vol. 20 nº 68, Campinas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ofício do Mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis: Vozes, 2000.

BALL, S.J. **SOCIOLOGIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PESQUISA CRÍTICO-SOCIAL: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional.** Currículo sem Fronteiras, v.6, n. 2. P. 10-32, jul/dez. 2006.

\_\_\_\_\_. **Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade.** In: Caderno de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set/dez. 2005.

BRANDÃO, Zaia. **Escola de tempo integral e cidadania.** In: Em Aberto 80, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 97 107– abr. 2009.

CABEZUDO, Alicia. **Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais.** In: GADOTTI Moacir; PADILHA Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Org.), **Cidade Educadora: princípios e experiências,** São paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire: Buenos Aires: Cidades Educadoras America latina, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação: conversas com pós-garduandos.** Rio de Janeiro ; Ed. PUC-RIO/ Edições Loyola, 2002.

CARIELLO, F. **A formação profissional e continuada de professores da Rede Municipal de Educação de Niterói – reflexões acerca da primeira década do século XXI.** Rio de Janeiro, 2011. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CARVALHO, Maria do Carmo B. de. **O Lugar da educação integral na política social.** Caderno CENPEC: Educação Integral. , nº 20, p. 7-11. São Paulo: 2006

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempos de Escola e Qualidade na Educação Pública.** In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial p. 1015-1035, out. 2007.

\_\_\_\_\_. **Escolas de Tempo Integral versus alunos em tempo integral.** In: Em Aberto 80, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 51 – 63 – abr. 2009.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al (Org) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação integral, tempo integral e currículo**. Série Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, nº 27, p. 177-192, (jan/jun. 2009), Campo Grande: UCDB, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação Integral, Tempo Ampliado e Escola: refletindo sobre concepções e práticas**. Encontro Nacional dos coordenadores dos Programas Mais Educação e Escola Aberta, Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. **História(s) da educação integral**. In: Em Aberto 80, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 86-93 – abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa e PORTILHO, Danielle. “Educação integral, tempo e políticas públicas”. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (org). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, DPetAlii, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. In: Cadernos de Pesquisa, nº 116, p. 245-262, julho/2002.

FORQUIN, Jean – Claude. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo, Ática, 1993.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa em texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis, ed. Vozes, 2008.

GUARÁ, Isa Maria F.R. **É imprescindível educar integralmente**. In: Cadernos Cenpec - Educação integral, n. 2 , p. 15-24, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola**. In: Em Aberto 80, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 65-81 – abr. 2009.

HAMILTON, D. **Sobre as origens dos termos classe e curriculum**. Porto Alegre, **Teoria e Educação**, n. 6, PP. 33-52, 1992.

JACCOUD, Mylène; MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean ET AL (Orgs) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

KERSTENETZKY, Célia Lessa. Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade. *Ciência hoje*, v. 39, n. 21 p. 18-23, out. 2006.

LOPES, A. **Política de Currículo: recontextualização e hibridismo**. In: *Currículo sem fronteiras*, jul/dez., 2005, v. 5, nº 2 pp.50-64.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição Para a Análise de Políticas Educacionais**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball: Um Diálogo Sobre a Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**. 11. Ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOOL, Jaqueline. **Programa Mais Educação: Uma estratégia para a implantação da Educação Integral no Brasil**. In: I Encontro Nacional de Coordenadores do Programa Mais Educação e Escola Aberta, 2008, Brasília, D.F.

MOREIRA, Herivelto e CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia de Pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOREIRA, A, F. e SILVA, Thomas Tadeu (Orgs) **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista – 11. Ed – São Paulo, Cortez, 2009.

NERI, Marcelo Côrtes. **Tempo de Permanência na Escola**. Coordenação Marcelo Côrtes Neri, Rio de Janeiro, FGV/IBRE, CPS, 2009.

OLIVEIRA, M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PINHEIRO, Fernanda Picanço da Silva Zarour. **Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral**. 2009. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do estado do rio de Janeiro Rio de Janeiro, 2009.

PHILLIPS, B. S. **Pesquisa Social: estratégias e táticas**: Rio de Janeiro, Livarria Agir, Editora, 1974.

ROSA, Alessandra Victor Nascimento– **Educação integral e(m) tempo integral: espaços no Programa Bairro-Escola, Nova Iguaçu- RJ**. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SABOYA, Marta Gonçalves Franco. **Uma Proposta Pedagógica na Educação Física Escolar para Educação de Jovens e Adultos do Município de Belford**

**Roxo.** Trabalho Final, Curso de Especialização “Lato Sensu” Educação Física Escolar, Niterói, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo – uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre. Ed. Artmed, 2000, 3ª edição.

\_\_\_\_\_. **Compreender e transformar o ensino** /Gimeno Sacristán e A. I. Perez Gómez; trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. ArtMed, Porto Alegre, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 7. Ed. Campinas, Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil.** Autores Associados, Campinas, São Paulo, 2007.

SILVA, Thomáz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. Ed – 1. reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TEIXEIRA, Anísio Spínola, **Educação e o mundo moderno.** / Anísio Spínola Teixeira, 1900-1971; organização da coleção Clarice Nunes; apresentação Marcus Vinícius da Cunha, Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2006.

TRINDADE, Gestine Cássia. **O popular e a educação na teoria social.** In: O Popular e a Educação: Movimentos Sociais, políticas Públicas e Desenvolvimento. Org: Cristina Fioreze, Telmo Marcon. Ijuí: Editora Injuí, 2009.

YIGOTSKY, Levi Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** Trad. José C. Neto, Luis S. M. Barreto e Solange Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

## 5.2 – REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

BRASIL . Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jul 1990.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.608 de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Brasília, DF. 18 fev. 1998.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001: Aprova o Plano Nacional de Educação dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, Regulamenta o Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2007a.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007b.

\_\_\_\_\_. Decreto, nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 nov. 2007c.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Alimentação Escolar – PNAE/ Mais Educação, resolução 38, de 10 de agosto de 2008a, que estabelece critérios para repasse de recursos financeiros à conta do Programa Nacional de Alimentação Escolar- PNAE, previsto na medida provisória nº 2.178-36 de 24 de agosto de 2001.

\_\_\_\_\_. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, DF, 2008b.

\_\_\_\_\_. Resolução/CD/FNDE nº 67, de 28 de dezembro de 2009. Altera o valor *per capita* para oferta da alimentação escolar do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Brasília- DF. 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010, dispõe sobre o Programa Mais Educação, Diário Oficial da União Brasília. Brasília, D.F, 2010.

\_\_\_\_\_, MEC. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007a.

\_\_\_\_\_, MEC. Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF: MEC, 2007b.

\_\_\_\_\_, MEC. Resolução nº 19 de 15 de maio de 2008, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola. Diário Oficial da União Brasília, D.F, 2008a.

\_\_\_\_\_, MEC Resolução /FNDE/CD/ nº 38, de 19 de agosto de 2008, estabelece critérios para o repasse de recursos financeiros à conta do Programa Nacional de

Alimentação Escolar - PNAE, previstos na Medida Provisória nº 2.178-36, de 2 de agosto de 2001, para o atendimento dos alunos do ensino fundamental matriculados em escolas de Educação Integral, participantes do Programa Mais Educação. Brasília, D.F, 2008b.

\_\_\_\_\_, MEC, **I Encontro Nacional de Coordenadores dos Programas Mais Educação e Escola Aberta**. Palestra da Profª Jaqueline Mool, slide nº 07, Brasília, D.F, 2008c.

\_\_\_\_\_, MEC, **Programa Mais Educação: Uma Estratégia para Implantar a Educação Integral no Brasil**. Encontro Nacional de Coordenadores dos Programas Mais Educação e Escola Aberta, Brasília, D.F, 2008d.

\_\_\_\_\_, MEC, **Programa Mais Educação -Manual Passo a Passo**. Brasília, D.F, 2009a.

\_\_\_\_\_, MEC. **Série Mais Educação: Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009b.

\_\_\_\_\_, MEC. **Série Mais Educação: gestão intersetorial no território**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009c.

\_\_\_\_\_, MEC. **Série Mais Educação- Rede de Saberes Mais Educação. Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral**, 1ª ed. Brasília, 2009d.

\_\_\_\_\_, MEC Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Integral, no exercício de 2009, Brasília, D.F, 2009e.

\_\_\_\_\_. Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Integral, no exercício de 2010b, Brasília, D.F, 2010.

\_\_\_\_\_. Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Integral, no exercício de 2011, Brasília, D.F, 2011a.

\_\_\_\_\_, MEC. Resolução nº 20, de 06 de maio de 2011, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, com vistas a assegurar a realização de atividades de Educação Integral de forma a compor a jornada escolar de, no mínimo, sete horas diárias. Diário Oficial da União Brasília, D.F, 2011b.

\_\_\_\_\_, MEC. Resolução nº 17 de 19 de abril de 2011, , do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que dispõe sobre os procedimentos de

adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de conta referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências. Diário Oficial da União Brasília, D.F, 2011c.

\_\_\_\_\_, MEC. **Série Mais Educação: Cartilha Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada**, SEB/MEC, 2011d.

NITERÓI, Lei Orgânica do Município de Niterói de 04 de abril de 1990. Câmara Municipal, 1990.

\_\_\_\_\_. Proposta Pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo. Niterói: 1999.

\_\_\_\_\_. Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói (Documento Preliminar), Niterói, 2007.

\_\_\_\_\_, FME. Dados estatísticos referentes às matrículas realizadas em 2011, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, Niterói, 2011.

\_\_\_\_\_, FME. Quantidade de turmas e alunos matriculados no 1º e 2º ciclos da Rede Municipal de Educação de Niterói, Niterói, 2011.

\_\_\_\_\_, FME. Média do IDEB da Rede Municipal de Educação de Niterói, Niterói, 2011.

\_\_\_\_\_, FME. Escolas que participam do PME, com suas respectivas atividades desenvolvidas na jornada ampliada, Niterói, 2011.

\_\_\_\_\_, PPP da Escola Municipal Noronha Santos. Niterói, 2011.

### 5.3 – REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

BALL, S.J. **Ciclo de Políticas/Análise Política**. PROPED/UERJ, Programa de Pós-Graduação, 2009, em :<http://www.ustream.tv/recorded/2522493> - Acesso em 10 de janeiro de 2012.

FME – Fundação Municipal de Educação de Niterói. Disponível em: <http://educacao.niteroi.com.br>; - Acesso em 18 de janeiro de 2012.

FLÁVIA, Milhorce. **Uma cidade, duas realidades**. Jornal O Globo, RJ, jun. 2011. Acesso em 19 de agosto de 2011.

GUARÁ, I. M. **Educação Integral – Articulação de projetos e espaços de aprendizagem**. 2005. Disponível em [http://www.cenpec.org.br/modules/xt\\_conteudo/index.php?id=46](http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=46) – Acesso em 14 de outubro de 2011.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel.php?codmun=330330>. – Acesso em 18 de janeiro de 2012.

LOPES – A. **Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Revista Brasileira de Educação, nº 26, Rio de Janeiro, mai/ago. 2004. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000200009>. Acesso em 07 de março de 2012.

PMN – Prefeitura Municipal de Niterói. Disponível em <http://www.niteroi.rj.gov.br/index.php?limitstart=11> - Acesso em 18 de janeiro de 2012.

\_\_\_\_\_. Disponível em : <http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/>. - Acesso em 18 de janeiro de 2012.

Plano Municipal de Educação de Niterói. Disponível em <http://www.educacaoniteroi.com.br/wp-content/uploads/PME-NITEROI.pdf>. - Acesso em 21 de janeiro de 2012.

PNE – Plano Nacional de Educação (2011-2020). Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/pesquisar.doc>. - Acesso em 21 de janeiro de 2012.

PNAD, Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios – PNAD, IBGE. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatística/população/trabalhoe\\_rendimento/pnad\\_2009/](http://www.ibge.gov.br/home/estatística/população/trabalhoe_rendimento/pnad_2009/) - Acesso em 19 de agosto de 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Poder Local e Educação no Brasil: dimensões e tensões.** Disponível em: [www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/107.pdf](http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/107.pdf). Acesso em 10 de agosto de 2011.