

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO – OESTE, UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

ELISÂNGELA CHLEBOVSKI MARTINS

**A CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM
ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA/PR: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS DA GESTÃO ESCOLAR**

**IRATI
2016**

ELISÂNGELA CHLEBOVSKI MARTINS

A CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM
ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA/PR: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS DA GESTÃO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste UNICENTRO para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas, História e Organização da Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marisa Schneckenberg

IRATI
2016

Ficha elaborada pela Biblioteca da Unicentro-Guarapuava, Campus Santa Cruz

M386c Martins, Elisângela Chlebovski
A contextualização do programa mais educação em escolas do município de Ponta Grossa-PR: desafios e perspectivas da gestão escolar / Elisângela Chlebovski Martins.– Irati: Unicentro, 2016. xii, 155 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação; área de concentração: Educação; Linha de pesquisa: Políticas, História e Organização da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Schneckenberg;

Banca examinadora: Profa. Dra. Janaina Specht da Silva Menezes, Profa. Dra. Rejane Klein.

Bibliografia

1. Educação, 2. Programa Mais Educação, 3. Escola, 4. Tempo Integral, 5. Gestão Escolar, 6. Ponta Grossa, 7. Paraná, I, Título, II, Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 20. ed. 371.298162



TERMO DE APROVAÇÃO

ELISÂNGELA CHLEBOVSKI MARTINS

A CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM ESCOLAS DO
MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA/PR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA GESTÃO
ESCOLAR

Dissertação aprovada em 30/03/2016 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:



Prof. Dra. Marisa Schneckenberg
(Orientadora/UNICENTRO)



Prof. Dra. Janaína Specht da Silva Menezes
(UNIRIO)



Prof. Dra. Rejane Klein
(UNICENTRO)

IRATI-PR
2016

Home Page: <http://www.unicentro.br>

Campus Santa Cruz: Rua Pres. Zacarias 875 - Cx. Postal 3010 - Fone: (42) 3621-1000 - FAX: (42) 3621-1090 - CEP 85.015-430 - GUARAPUAVA - PR

Campus CEDETEG: Rua Simeão Camargo Varela de Sá, 03 - Fone/FAX: (42) 3629-8100 - CEP 85.040-080 - GUARAPUAVA - PR

1

Ao meu esposo Joel pelo apoio, amor e companheirismo.

Aos meus filhos João Francisco e Ana Julia, com vocês torno-me mais humana a cada dia.

Ao meu pai, *in memoriam*, pelos sábios conselhos que me ajudaram a não desistir nunca.

À minha mãe, que a sua maneira, contribuiu muito para que eu chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus por conduzir meu caminho, me proporcionando saúde e oportunidades.

À minha orientadora, Marisa Schneckenberg, por ter me recebido no Programa de Mestrado em Educação da UNICENTRO, compreendendo minhas limitações e valorizando cada esforço. Agradeço também sua dedicação, seu compromisso e principalmente sua sabedoria em cobrar quando era necessário, o que fez com que eu também acreditasse na produção dessa pesquisa.

Às professoras Janaina Menezes, Rejane Klein e Beatriz Nadal, pelas valorosas sugestões no momento da qualificação e que contribuíram com o processo de evolução desse trabalho.

A todos os meus familiares por me incentivarem, me ajudarem e compreenderem minhas ausências.

À minha amiga Rayane, por compartilhar comigo angústias, incertezas, mas principalmente, as alegrias de cada conquista.

À Carla, amiga e diretora, por compreender minhas ausências e trocas de horário de trabalho na escola, por me incentivar e apoiar nos momentos mais intensos dessa caminhada.

À Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, por ter concedido a redução de carga horária para que eu pudesse me dedicar à pesquisa.

Aos professores do PPGE/UNICENTRO: Alessandro Melo, Angela Hidalgo, Carla Vestena e Jaima Oliveira, pelos ensinamentos, apoio e estímulo em disciplinas ministradas.

À Coordenadora do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação, Diretoras e Coordenadoras Pedagógicas das escolas municipais que me receberam com respeito, mostrando-se dispostas a me ajudar.

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

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM	Associações de Pais e Mestres
BM	Banco Mundial
BRIC	Brasil, Rússia, Índia e China
BSM	Brasil Sem Miséria
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEI	Centros de Educação Infantil
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CF	Constituição Federal
CIACs	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
CREA	Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Manutenção e de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
I PEE	I Programa Especial de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JEM	Jogos Estudantis Municipais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações não governamentais
PAC	Projeto de Aceleração Econômica
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDDE/FNDE	Programa Dinheiro Direto na Escola, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto interno bruto
PME	Programa Mais Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa Mais Educação, Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PRONAICA	Programa Minha Gente pelo Programa Nacional de Atenção à Criança
PRONASCI	Programa Nacional de Segurança Pública
RFB/MF	Receita Federal do Brasil, do Ministério da Fazenda
SEB	Secretaria de Educação Básica
SIMEC	Sistema de Monitoramento, Execução e Controle
SME	Secretaria Municipal de Educação
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste

RESUMO

MARTINS, Elisângela Chlebovski. *A contextualização do Programa Mais Educação em escolas do município de Ponta Grossa/PR: desafios e perspectivas da gestão escolar*. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2016.

Este estudo analisa o Programa Mais Educação (PME) no contexto da prática sob a perspectiva da gestão escolar. A pesquisa é contextualizada dentro das políticas mais amplas, com a intenção de verificar como os fatores do contexto da prática estão sendo influenciados e articulados com os demais contextos das políticas públicas. Nesse sentido analisamos especificamente os contextos que influenciaram a formulação do PME e os princípios norteadores dessa política, investigando aspectos ligados à implementação do Programa e como os sujeitos efetivam a proposta em escolas de tempo integral da rede municipal de Ponta Grossa/PR. Fundamentamos a pesquisa na abordagem do ciclo de políticas baseando-nos em estudos de Ball (2006 e 2011) e Mainardes (2006 e 2011). Os estudos de Paro (2010), Souza (2012), Libâneo et al (2012) e Werle (2009) fundamentam as políticas educacionais, gestão educacional e escolar; os estudos sobre as concepções de educação integral foram norteados pelas contribuições de Teixeira (1959, 1994), Ribeiro (1986), Cavaliere (2007), Coelho (2009), Guará (2006) e os aspectos relativos às escolas de tempo integral foram embasados a partir dos estudos de Moll (2012), Branco (2009), Maurício (2009) e Menezes (2012). A pesquisa envolveu um estudo do PME, trazendo os referenciais oficiais que o respaldam, a fim de apresentar sua origem, finalidades, princípios, metas e operacionalização, objetivando uma análise ampla desse Programa. Por fim pesquisamos a implementação do PME no município de Ponta Grossa/PR, onde realizamos entrevista semiestruturada com a Coordenadora Municipal do PME e com as Diretoras e Coordenadoras Pedagógicas de duas escolas da rede municipal que ofertam educação em tempo integral. Os resultados da investigação no contexto da prática nos apontaram que o PME funde-se com a política de educação em tempo integral implantada nas escolas de tempo integral do município. O PME representa uma oportunidade de execução de uma política, planejada pelo governo local, que por vezes assume um caráter assistencial, mas predomina como sendo um suporte financeiro e pedagógico para a oferta da educação integral na perspectiva da formação integral dos alunos. O principal desafio apontado pela gestão escolar na execução do Programa foi a descontinuidade dos repasses financeiros, porém, no contexto do município, as escolas que atendem em tempo integral consideram a política consolidada.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Mais Educação. Escola de tempo integral. Gestão escolar.

ABSTRACT

MARTINS, Elisângela Chlebovski. *A contextualização do Programa Mais Educação em escolas do município de Ponta Grossa/PR: desafios e perspectivas da gestão escolar*. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2016.

This study analyzes the More Education Program (SMEs) in the context of the practice from the perspective of school management. The research is contextualized inside the broader political, intended to check how the context of the practice of factors are being influenced and articulated with the other contexts of public policy. In this way specifically we analyze the contexts that have influenced the development of SMEs and the guiding principles of this policy, investigating aspects related to the implementation of the program and how the subjects actualize the proposal in full-time municipal schools of Ponta Grossa / PR. We base the research on the approach of the policy cycle based on in Ball studies (2006 and 2011) and Mainardes (2006 and 2011), studies of Paro (2010), Souza (2012), Libâneo et al (2012) and Werle (2009) establish educational policies, educational management and school; studies on conceptions of full-time education were guided by Teixeira contributions (1959, 1994), Ribeiro (1986), Cavaliere (2007), Rabbit (2009), Guara (2006) and aspects relating to full-time schools were based from Moll studies (2012), Branco (2009), Mauritius (2009) and Menezes (2012). The research involved a study of SMEs, introducing the official reference that they support, in order to present its source, purpose, principles, goals and operations, aiming at a comprehensive analysis of the program. Finally we researched the implementation of SMEs in the city of Ponta Grossa / PR, where we conducted semistructured interviews with the Municipal Coordinator of SMEs and the Directors and Pedagogic Coordinators from two municipal schools that offer full-time education. The research results in practice in the context pointed out that SMEs merges with education policy implemented in full time in full-time schools in the city. The SME is an execution opportunity of a policy, planned by the local government, which sometimes takes an assistance character, but predominates as a financial and educational support for the offer of full-time education in view of the integral formation of students. The main challenge appointed by the school management in the implementation of the Programme was the discontinuance of financial transfers, however, in the context of the municipality, the schools that serve full time consider the consolidated polic.

KEYWORDS: Educational public policies. Educational development program. Professional development of managers.

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1 – Documentos e textos oficiais do PME utilizados na pesquisa	13
Quadro 2 – Evolução do nº de escolas e valores do PME	60
Quadro 3 – Critérios de seleção e adesão das escolas ao PME	70
Quadro 4 – Atividades financiáveis Pelo Programa Mais Educação em escolas urbanas a partir de 2014.....	72
Quadro 5 – Organização dos Ciclos de Aprendizagem	82
Quadro 6 – Média do IDEB da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa.	84
Quadro 7 – Valor/aluno mensal – Programa Pró-Educação	86
Quadro 8 – Perfil dos sujeitos entrevistados nas escolas	93
Quadro 9 – Perfil das escolas	94
Quadro 10 – Escolas com atendimento em tempo integral na Rede Municipal de Ponta Grossa.....	98

SUMÁRIO

ORIGEM DO ESTUDO E PROBLEMATIZAÇÕES.....	1
1 Os CAMINHOS DA PESQUISA: ABORDAGEM METODOLÓGICA	7
1.1 A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS: UM REFERENCIAL TEÓRICO PARA ESTUDO E ANÁLISE DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	7
1.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	11
1.3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO PARA ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	11
1.4 O CAMPO DA PESQUISA.....	17
2 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: À LUZ DA TEORIA	18
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	18
2.2 GESTÃO EDUCACIONAL: ESPAÇO DE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	23
2.3 GESTÃO ESCOLAR	25
2.4 EDUCAÇÃO INTEGRAL: ASPECTOS HISTÓRICOS	34
2.5 EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ATUALIDADE	41
3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DOS INDICATIVOS LEGAIS PARA AS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL	51
3.1 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	57
3.2 A ARENA POLÍTICA DO PME	61
3.3 PME: A POLÍTICA COMO TEXTO.....	66
4 AS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL E O PME: O CONTEXTO DA PRÁTICA	81
4.1 O MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA E SUA EDUCAÇÃO.....	81
4.2 As ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA	87
4.3 O PME NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS	92
4.3.1 O PME: Uma Oportunidade para Compor a Política de Escolas de Tempo Integral.....	96
4.3.2 Programa Mais Educação: Conceitos Ambivalentes	102
4.3.3 Organização Estrutural, Pedagógica e Financeira	107

4.3.4 A Gestão Escolar Frente aos Desafios e Perspectivas da Implantação do PME	114
CONSIDERAÇÕES.....	123
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICES	140
APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA.....	140
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	141
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS EQUIPES PEDAGÓGICAS	142

ORIGEM DO ESTUDO E PROBLEMATIZAÇÕES

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar e perceber diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (FOUCAULT, 1984, p. 13).

No cenário das políticas educacionais brasileiras, a ampliação da jornada escolar vem conquistando especial destaque, contemplando e motivando estudos sobre esta temática. Hoje, a educação integral¹ em tempo integral² é mais do que uma intenção, traduz-se em política pública e práticas educativas que redesenham o contexto do ensino das limitadas quatro horas diárias de escola, ofertadas na grande maioria das instituições de ensino fundamental do País.

O Programa Mais Educação (PME) caracterizado como uma política intersetorial do governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral foi implantado no País à partir de 2008. Tendo transcorrido oito anos de execução dessa política, os estudos e pesquisas voltados para os processos que envolvem a concepção, operacionalização, implementação, avaliação e monitoramento do Programa ainda são escassos. Isso é perceptível em função das abordagens feitas acerca de experiências pontuais no Brasil. Discutir a gestão da escola de tempo integral com base nas atuais políticas públicas para a ampliação da jornada escolar é o grande desafio desse trabalho, visto que, nesta perspectiva, poucos foram os trabalhos encontrados produzidos nos últimos anos.

A reflexão como pesquisadora, enquanto gestora de uma escola municipal sob a possibilidade de transformação do que se tem chamado de **educação em tempo parcial** para o redirecionamento desse atendimento para **tempo integral** nos remete ao pensamento de Foucault (1984): de que valeria a soma de anos de prática de gestão sem esse olhar do filósofo? Esses momentos da vida em que

¹ A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros, se dá conjuntamente. (MAURÍCIO, 2009).

² Considera-se 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. (BRASIL, 2010b).

somos desafiados a pensar diferentemente do que se pensa e a redirecionar o nosso olhar para horizontes nunca antes observados, realmente, é indispensável para refletir sobre a prática.

A escolha da temática é proveniente da minha trajetória profissional. Durante vinte anos atuo como professora da rede municipal de ensino na cidade de Ponta Grossa/PR. Nesse tempo tive a oportunidade de passar por vários setores da escola, desde a sala de aula, como professora alfabetizadora e demais turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental, pela coordenação pedagógica, até chegar à direção. Essa experiência possibilitou-me ver a escola como um todo e perceber os diferentes anseios dos alunos, pais e colegas. Foi a possibilidade de oferta de educação em tempo integral na escola em que atuo, prevista pela Secretaria Municipal de Educação no decorrer do ano de 2013, que instigou-me a aprofundar meus conhecimentos sobre a gestão e implementação dessa política educacional.

Refletir sobre as políticas educacionais de tempo integral e como elas se materializam nas instituições de ensino se faz necessário na atualidade, mediante numerosos projetos, programas e experiências que chegam até a escola, onde poucos desses se efetivam. Percebemos, por meio dos indicadores quantitativos da pesquisa realizada por Menezes e Leite (2012) a comprovação de que, nos últimos anos, ocorreu um aumento significativo do número de municípios que ampliaram a jornada escolar.

A presente investigação analisa o PME no contexto da prática sob a perspectiva da gestão escolar. A pesquisa é contextualizada dentro das políticas mais amplas, com a intenção de verificar como os fatores do contexto da prática estão sendo influenciados e articulados com os demais contextos das políticas públicas. Nesse sentido analisamos especificamente as políticas que influenciaram a formulação do PME e os princípios norteadores dessa política, investigando aspectos ligados à implementação do Programa e como os sujeitos efetivam a proposta em escolas de tempo integral da rede municipal de Ponta Grossa/PR.

O PME, criado pela Portaria Interministerial n. 17/2007 (BRASIL, 2007c) e regulamentado pelo Decreto n. 7.083/2010 (BRASIL, 2010b) é uma política do governo federal para indução da construção da agenda de educação integral nas

redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo sete horas diárias.

A materialização das políticas educacionais nas instituições de ensino sofre influência de determinadas características institucionais, organizacionais, bem como do tipo de socialização ao qual os agentes tenham sido submetidos. Esses mesmos agentes são capazes de produzir conhecimentos acerca do contexto e de agirem ativamente no sentido de materializar as políticas educacionais em determinadas situações (FOUCAULT, 2008). As pesquisas desenvolvidas na área das políticas educacionais problematizam criticamente nossas práticas. Ball (2011), ao repensar as pesquisas educacionais pela reflexividade crítica³, objetiva demonstrar como as pesquisas podem ser inseridas em projetos políticos e processos sociais mais amplos, em funções de gerenciamento e de neutralização de problemas sociais.

Nessa direção, buscamos em Ball (2004, 2011) compreender o ciclo de políticas, para dar sustentação teórica-metodológica a essa pesquisa. Tal autor, em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), destaca que o ciclo de políticas é um método, uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas, sem a intenção de descrevê-las, mas sim, de pensar as políticas e saber como elas são elaboradas. Para Ball (2004, 2011), há pelo menos três elementos no ciclo de políticas: o contexto da inserção de interesses no debate político, o contexto da formulação da política e o contexto da prática. Mainardes e Marcondes (2009) ressaltam que as políticas educacionais são escritas com relação às melhores escolas possíveis, não reconhecendo as diversidades de contextos relacionados a recursos ou a capacidades locais. Entretanto é no contexto da prática que a política educacional acontece efetivamente, sendo ressignificada pelos atores que compõem o universo escolar.

Nesse sentido, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007a), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) e o Plano

³ A reflexividade crítica é um caminho apontado por Ball (2011) para repensar os estudos educacionais de uma forma abrangente, enquanto tecnologia disciplinar que toma parte nas práticas do poder de disciplinarização. (BALL, 2011).

Nacional de Educação (BRASIL, 2014a) apontam para compromissos relativos ao direito à educação integral de crianças e adolescentes. Esses documentos delineiam a ampliação da jornada escolar com caráter emancipatório, visto que uma educação integral já não se torna possível em um tempo parcial, ou seja, para o desenvolvimento integral do sujeito há a real necessidade de mais tempo na escola.

Seguindo essa vertente, o PME constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral.

A proposta de ampliação da jornada escolar traz questões fundamentais para uma reflexão sobre a educação brasileira tais como: Em que medida o PME pode ser considerado um instrumento indutor da ampliação da jornada escolar? Como os sujeitos que atuam no contexto da prática, especificamente gestores e coordenadores, interpretam e implementam essa política?

É neste cenário que se percebe um aumento da complexidade na organização das instituições de ensino e das relações sociais em seu interior; visto que a expansão no atendimento à escolarização obrigatória e o processo de descentralização da gestão introduzem novas estratégias de gestão tais como: a garantia do acesso e permanência dos alunos nas escolas; o aumento da autonomia; a participação dos pais e da comunidade; a organização do tempo e dos espaços escolares e o desenvolvimento de atividades com objetivo de melhorar a educação que, por envolverem aspectos subjetivos, demandam esforços extraordinários na gestão desses sistemas de ensino.

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 (BRASIL, 2014a), evidencia-se que novo é o contexto em que a educação integral foi redescoberta em termos de política educacional, pois o documento reforça a ideia de necessidade da ampliação do tempo escolar ao estabelecer como uma de suas metas: “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica”. (BRASIL, 2014a).

Diante desse compromisso, os municípios têm a possibilidade de assumirem sua educação tanto quanto a União e os Estados, garantido pelo

artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394/96 (BRASIL, 1996). Werle (2009) relaciona essa responsabilidade a um projeto de autonomia que institui e respeita o espaço da escola para que, progressivamente desenvolva sua autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. Nesse processo, a política educacional sofre a ação dos atores em cada um dos contextos, seja na fase de formulação, de explicitação legal ou na prática. Eles imprimem novos elementos às políticas pois na escola elas são efetivadas, rearticuladas, modificadas, ou seja, as políticas são interpretadas em cada contexto, ganhando suas modificações. (WERLE, 2009).

De acordo com a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014a), a aprovação do PNE, para o decênio 2014 – 2024 é resultado de um amplo processo de participação da sociedade brasileira. A centralidade que a escola assume no cotidiano das pessoas possibilita a participação em potencial. Para Souza (2014), a participação da sociedade na elaboração do novo PNE garante uma potencialidade de efetividade razoável do documento. “Contudo, ainda resta saber se este plano alcançará suas metas e objetivos e não frustrará, uma vez mais, o povo brasileiro”. (SOUZA, 2014, p. 282).

Perante o atual contexto de implantação das escolas de tempo integral aponta-se um grande desafio para os gestores escolares, pois exige-se desses profissionais atitudes, conhecimentos e habilidades para colocar em prática um sistema educacional atuante na tomada de decisões participativas e justas e na discussão que se abre sobre a atuação dos gestores no ensino integral.

O estudo que desenvolvemos e as análises de cada contexto estão organizados em quatro capítulos, sendo que o primeiro apresenta os caminhos da pesquisa, a abordagem metodológica e os aspectos que caracterizam o estudo no alcance dos objetivos pretendidos. Definida como uma pesquisa qualitativa partiu-se de dois eixos de análise: os eixos analíticos, que consistem na apreensão dos elementos teóricos importantes na compreensão dos processos das políticas educacionais para o ensino em tempo integral e da gestão escolar e os eixos operacionais, que consistem na organização dos instrumentos de coleta de dados, nas entrevistas e análises. Seguindo a abordagem do ciclo de políticas, analisa-se o campo de influências globais e nacionais da política Programa Mais Educação e sua relação com os textos políticos que especificamente representam

a política. A pesquisa enfatiza o contexto da prática por julgar que esse é o momento em que a política está sujeita a interpretações e reinterpretções pela comunidade escolar, confrontando com o entendimento dos gestores envolvidos no processo.

O segundo capítulo inicia com uma revisão bibliográfica fundamentando os principais conceitos utilizados na pesquisa. Em seguida, apresentam-se algumas experiências históricas de educação em tempo integral no Brasil, registradas a partir da década de 1950 e, na sequência, aborda-se a educação integral na atualidade, contemplando aspectos dessa política presentes em projetos educacionais da última década.

No terceiro capítulo realizamos uma análise do PME no contexto da legislação, partindo-se da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), buscando-se identificar elementos, nos documentos oficiais, que incentivam a oferta de educação integral chegando até o Compromisso Todos Pela Educação, política do governo federal que deu origem ao programa analisado.

O quarto capítulo traz a análise do contexto da prática contextualizando o estudo frente aos documentos oficiais da esfera municipal que regulamentam o ensino de tempo integral nas escolas investigadas. O estudo revela como os sujeitos envolvidos (coordenadora do PME no município, diretores e coordenadores pedagógicos) percebem os desafios e as perspectivas da experiência da escola de tempo integral no contexto da prática.

Com a finalização do presente estudo buscamos contribuir com o debate que se faz necessário na sociedade brasileira e que passa pela seguinte questão: como as políticas de educação em tempo integral estão sendo gestadas no âmbito escolar e com quais objetivos?

1 OS CAMINHOS DA PESQUISA: ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este capítulo tem o propósito de definir os caminhos da pesquisa e compor um quadro teórico que, para além do rigor e do aprofundamento da investigação, garanta a compreensão adequada do fenômeno estudado. Portanto, o que se propõe é trabalhar com paradigmas complementares, metodologias, técnicas e materiais empíricos, num processo interativo, envolvendo os contextos que influenciam, que produzem e que colocam em prática determinadas políticas educacionais.

A partir do objetivo geral proposto neste estudo frente à implantação das escolas de tempo integral, a pesquisa analisa o Programa Mais Educação (PME) no contexto da prática sob a perspectiva da gestão escolar. Para tanto propõe-se os seguintes objetivos específicos: analisar os aspectos que influenciaram a formulação do PME no contexto das políticas públicas educacionais; explicitar os princípios norteadores do PME como política indutora da ampliação da jornada escolar; e por fim, investigar aspectos ligados à implementação do PME e como os gestores e coordenadores pedagógicos efetivam a proposta em escolas da rede municipal de Ponta Grossa/PR.

1.1 A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS: UM REFERENCIAL TEÓRICO – METODOLÓGICO PARA ESTUDO E ANÁLISE DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Ball (2011, p. 88), em suas pesquisas objetiva “[...] focalizar o não intencional e examinar suas consequências, assim como problematizar criticamente as nossas práticas”. Para isso, tem demonstrado algumas formas pelas quais as pesquisas e produções científicas podem ser inseridas em projetos políticos e processos sociais mais amplos, com função de gerenciamento e de neutralização de problemas sociais.

Tendo em vista que educação em tempo integral, ao ser analisada como política pública educacional, sofre a influência de diversos contextos, desde a sua projeção até a sua materialização nos espaços escolares ou educativos, trouxemos os estudos de Mainardes (2006), Mainardes e Marcondes (2009) e Mainardes, Ferreira e Tello (2011), baseados nos trabalhos de Ball e Bowe (1992), usando o Ciclo de Políticas como referencial teórico para os estudos de

políticas educacionais. Mainardes, Ferreira e Tello (2011) apontam para a perspectiva pós-estruturalista como uma tentativa de resolver as limitações das abordagens descritivas e pluralistas de políticas educacionais e as abordagens marxistas. De acordo com esses autores,

A perspectiva pós-estruturalista aponta a importância de analisar o discurso das políticas. O termo discurso foi usado por Foucault para designar a conjunção de poder e conhecimento. [...] A ênfase é colocada no processo de formulação das políticas, e política é entendida como uma disputa entre competidores para definir objetivos em que a linguagem e, mais especificamente, o discurso, são usados tacitamente. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 156).

A problemática das análises precedentes também é apontada por Foucault (2013, p. 84):

De início, eu havia questionado as unidades preestabelecidas segundo as quais escandimos tradicionalmente o indefinido, monótono, abundante do discurso. Não se tratava de contestar o valor de tais unidades ou de querer proibir seu uso, mas de mostrar que elas reclamam, para serem definidas exatamente, uma elaboração teórica.

Nesse caso, seria necessário comparar análises, perceber o que não está visível, o abstrato, cada qual com a sua problemática, para assim transparecer o que elas reclamam. Foucault (2013) questiona o porquê então de proceder a reagrupamentos tão duvidosos justamente no momento em que se problematizam aqueles que pareceriam os mais evidentes? O recorte delimitado na pesquisa pode ser capaz de identificar conjuntos? “Não foi a escolha teórica que regulou a formação do conceito; mas ela o produziu por intermédio das regras específicas de formação dos conceitos e pelo jogo das relações que mantém com esse nível”. (FOUCAULT, 2013, p. 87).

Ball (1994) citado por Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 156-157) propõe que as políticas educacionais sejam analisadas como texto entre outros aspectos. Nessa perspectiva, os “[...] textos são produto de múltiplas influências e agendas, e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política”. Os documentos estabelecem limites sobre o que é permitido pensar e as vozes a serem ouvidas possuem relação com a autoridade que as legitimam. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO,

2011).

Portanto, trata-se de uma proposta de análise que se debruça em uma determinada política, levando em conta articulações locais peculiares realizadas no interior de instituições específicas como, por exemplo, aquelas desenvolvidas no perímetro de funcionamento de uma rede municipal de ensino. Em outras palavras, essa organização nos oportuniza conhecer as relações de poder existentes na formulação e execução das políticas governamentais.

Baseado nos estudos de Ball e Bowe (1992), Mainardes (2006, p. 50) indica que o centro da análise de políticas deveria enfatizar o contexto da produção de texto, no qual os discursos políticos são formados, mas, principalmente, sobre a “[...] interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática”.

A abordagem do Ciclo de Políticas é um referencial importante para que se possam analisar programas e políticas educacionais desde sua formulação até o contexto onde elas são transformadas em prática. De acordo com Mainardes (2006, p. 49) 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 do nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

O ciclo de políticas é um referencial teórico-analítico dinâmico, constituído por três contextos principais: o contexto da influência; o contexto da produção de texto e o contexto da prática. O contexto de influência é o lugar onde a política educacional é planejada, discutida, definindo suas finalidades sociais e educacionais. É um lugar de discussões onde há disputas entre diferentes grupos de interesse. Nesse contexto encontramos as redes sociais, partidos políticos do governo e do processo legislativo, além de comissões e grupos representativos com influências globais e internacionais. (MAINARDES, 2006). Segundo Bowe (1992) citado por Mainardes (2006) o contexto da produção de texto é o contexto em que a política é escrita, através de textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos 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”. Assim, 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).

Nesse sentido, o foco da análise de políticas é observar a política sobre a interpretação dos profissionais que atuam no contexto da prática. Analisar a relação dos textos das políticas com a prática compreende identificar processos de resistência, acomodações, pretextos e conformismos nos espaços de discussão que envolvem a escola e a identificação de conflitos e disparidades nos discursos dos atores do processo educativo. (MAINARDES, 2006).

A apresentação das principais iniciativas efetivas de implantação de um sistema público de escolas com atendimento em tempo integral a partir da década de 1950 se faz necessária por compreendermos a importância da análise do contexto de influência, de produção de texto e o contexto da prática para a análise do ciclo de políticas. Cada um dos contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates. Assim, “[...] o contexto dos resultados/efeitos é uma extensão do contexto da prática, e o contexto da estratégia/ação política pertence ao contexto de influência”. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157-158).

Os dois últimos contextos citados – o dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política – foram acrescentados aos três primeiros mais tarde. Ball (2011) entende que, em seu conjunto, esses contextos permitem uma análise da trajetória das políticas, desde a sua formulação até seus resultados/efeitos.

Atualmente, pesquisar o contexto de influência implica considerar o processo de globalização, o processo de produção de texto da política, bem como os fatores locais que podem ter efeitos mais imediatos na implementação das políticas no contexto da prática. Além de destacar a necessidade de investigar o contexto mais amplo que influencia a emergência das políticas e fundamentar a análise da trajetória de políticas, Ball (2011) indica que a pesquisa crítica de políticas precisaria examiná-las a partir de focos múltiplos e suas consequências em termos de justiça social, devendo agregar o posicionamento das pessoas envolvidas na política.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa se caracteriza qualitativa, pois, segundo Colbari (2014, p. 242):

[...] a pesquisa qualitativa como um conjunto de práticas interpretativas não privilegia uma metodologia singular, portanto não institui nem acopla a um paradigma exclusivo para sua fundamentação e justificação do ponto de vista heurístico.

Percebe-se na prática das pesquisas qualitativas a diversidade de paradigmas apoiados em diferentes bases epistemológicas e metodológicas. Conforme Colbari (2014, p. 242), esse é o ponto de partida para “[...] a abordagem de uma ferramenta científica dotada de procedimentos especializados que se impõem ao arbítrio do pesquisador”.

Dessa forma, o pesquisador possui ampla liberdade teórico-metodológica para realizar sua pesquisa. A iniciativa particular será limitada exclusivamente pelas condições necessárias de um trabalho científico, cuja exigência se estabelece em desenvolver “[...] uma estrutura coerente, consistentes originalidade e nível de objetivação capazes de merecer a aprovação dos cientistas num processo intersubjetivo de apreciação”. (TRIVIÑOS, 2015, p. 192).

No contexto deste estudo, que se caracteriza por discussões sobre o PME e a gestão das escolas de tempo integral, busca-se desvelar a forma como essa política educacional foi criada, organizada e implementada nas escolas. Na investigação de como esse processo vem ocorrendo, são apresentadas a seguir os procedimentos de pesquisa para a construção do trabalho.

1.3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO PARA ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

A abordagem do ciclo de políticas descrito anteriormente, é tomado também como ferramenta na análise porque traz várias contribuições para a pesquisa de políticas, “[...] uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro” (MAINARDES, 2006, p. 55), ou seja, a abordagem enfatiza o papel das

“macroinfluências” sobre os profissionais que atuam no nível micro. Para Mainardes (2006), a abordagem possibilita uma ligação entre as duas posições (Estado e processos micropolíticos ou macro e microanálises) pela formulação de um referencial teórico que incorpora ambas as dimensões. A partir do trabalho que hora se realiza, reitera-se que o processo da pesquisa qualitativa não se estabelece em visões isoladas, parceladas, estanques. Triviños (2015, p. 137) destaca que ela se “[...] desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se constantemente de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados”, e a Análise de Dados pode apontar caminhos para novas buscas de informações. Nesse sentido, adotaram-se as estratégias de pesquisa bibliográfica, documental e entrevista semiestruturada.

Com a intenção de embasar teoricamente o estudo, a pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de obras elaboradas por pesquisadores que desenvolvem estudos, tanto no campo das políticas educacionais como no campo da escola de tempo integral.

Nesse sentido “[...] a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”, porque, “[...] os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados”. (SEVERINO, 2007. p. 122). Assim o estudo parte das contribuições que pesquisadores já apontaram sobre o tema, favorecendo a construção de uma base teórica que fundamenta a pesquisa atual.

No que se refere aos estudos sobre políticas educacionais, gestão educacional e escolar, trouxemos as contribuições de Schneckenberg (2000), Mainardes, Ferreira e Tello (2011), Azevedo (2011), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Lück (2011, 2012), Paro (2010) e Souza (2012), entre outros que discutem sobre os temas.

Já os estudos sobre as concepções de educação integral foram norteados pelas contribuições de Teixeira (1959, 1994), Ribeiro (1986), Cavaliere (2007), Coelho (2009), Guará (2006) apresentando, sucintamente histórico das principais experiências de escolas de tempo integral no Brasil, bem como os estudos de Moll (2012), Branco (2009), Menezes (2009, 2012) e Maurício (2009), entre outros, no que tange aos aspectos da oferta da educação em tempo integral na atualidade.

Nesse sentido, a pesquisa busca a análise do contexto da prática, ou seja, das escolas, articulando ao contexto das políticas mais amplas, com a intenção de verificar como os fatores do contexto da prática estão sendo influenciados e articulados com os demais contextos das políticas públicas.

Para tanto, a análise do contexto de influência investiga por meio da pesquisa bibliográfica e documental a existência de influências internacionais, globais e locais na emergência do PME. Além disso, nesse contexto são garimpados os aspectos da legislação que contemplam a oferta de educação em tempo integral desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) até o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a).

O estudo sobre as experiências históricas de educação em tempo integral no Brasil trouxe elementos para pensar essa política e evidenciar os aspectos do PME que foram influenciados pelas experiências históricas relacionadas no item 2.4 desse trabalho.

O contexto da produção de texto contempla a análise dos documentos relacionados especificamente com o PME. Para uma análise detalhada e identificação dos aspectos que normatizam a oferta de educação em tempo integral, realizou-se uma análise documental, iniciando-a por meio da coleta dos documentos oficiais do PME, que contêm, além de regulamentações, orientações que nos possibilitam conhecer as estratégias de implementação e gestão dessa política e que organizamos conforme Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Documentos e textos oficiais do PME utilizados na pesquisa

DOCUMENTOS	REFERÊNCIA
1. Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007	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 socioeducativas no contraturno escolar. Continua...

...continua.	
2. Caderno Série Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território	Primeiro dos três cadernos criados pelo MEC, no ano de 2009, trata dos marcos legais do PME, das temáticas Educação Integral e Gestão Intersetorial, da estrutura organizacional e operacional do PME, dos projetos e programas ministeriais que o compõem e de sugestões para procedimentos de gestão nos territórios.
3. Caderno Série Mais Educação – Educação Integral	O segundo caderno criado pelo MEC no ano de 2009 que traz o Texto Referência para o Debate Nacional acerca da Educação Integral.
4. Caderno Rede de Saberes Mais Educação	O terceiro caderno sugere caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários.
5. Programa Mais Educação: passo a passo	Manual criado pelo MEC, no ano de 2009 e atualizado em 2013, apresenta às escolas todas as orientações de como implementar o PME.
6. Decreto n. 7.083 de 27 de janeiro de 2010	Decreto criado pela Presidência da República, que dispõe sobre o PME.
7. Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Mais educação – PDDE/Integral – 2009/2010/2011/2012/ 2013/2014	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).

Fonte: A autoria própria.

De acordo com Silva e Carrieri (2014), na análise documental a preocupação do pesquisador deve estar na identificação dos mecanismos de produção dos documentos, ou seja, “[...] quem é o enunciador por trás desses documentos, quais seus objetivos no momento de produção deles, quem seriam os receptores das informações veiculadas, qual amplitude de recepção dos documentos”. (SILVA; CARRIERI, 2014, p. 35).

Busca-se, entretanto, uma análise dos documentos das políticas de educação integral com o intuito de “[...] identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, e vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos”. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157). Neste

sentido, a pesquisa bibliográfica é complementada pela pesquisa documental, pois enquanto a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador familiarizar-se, em profundidade, com o assunto pesquisado, mostrando até onde outros investigadores tem chegado em seus esforços e o que ainda pode ser investigado. De acordo com Triviños (2015), a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, portanto, “[...] nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise”. (SEVERINO, 2007, p. 122).

Os estudos e análises realizados nos permitem compreender mais profundamente os documentos oficiais, no que diz respeito aos processos de implementação e gestão da política de educação integral proposto pelo PME. Tal reflexão reforça a hipótese da possibilidade de percebermos, por meio dos contextos, no que se refere, a novos formatos, novos conceitos e novas ideias que surgem com a maturação e desenvolvimento dos sujeitos envolvidos nessa produção.

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 os processos de implementação e gestão das escolas de tempo integral, motivo pelo qual optamos pela realização de mais uma técnica de coleta de dados que desse conta da nossa necessidade investigativa. Portanto nos propusemos investigar as consequências que decorrem da interpretação dos textos políticos, vivenciados no contexto da prática, conhecendo as interpretações, as “recriações” sobre o PME, para identificar, nos processos de implantação da política, as dificuldades e as perspectivas que a educação em tempo integral oferece para a gestão escolar.

Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas de modo a buscar conhecimento para responder as nossas questões de pesquisa. Para Triviños (2015) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor (TRIVIÑOS, 2015, p. 152),

afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Ball et al, (1992), citado por Mainardes (2006) relacionam que os profissionais que atuam no contexto da prática não encaram os textos políticos num processo ingênuo, ao contrário, interpretam-nos de acordo com suas histórias, suas experiências de vida e interesses, os quais interferem no processo de implementação das políticas.

Portanto, na entrevista com a Coordenadora do Ensino Fundamental, que é também Coordenadora do PME pretendeu-se analisar como a Secretaria Municipal de Educação (SME) interpreta os textos oficiais do PME produzidos num determinado contexto, buscando apreender os movimentos gerados na prática a partir dessa interpretação. Na entrevista com os diretores e coordenadores pedagógicos das escolas, além dos aspectos já citados para a análise da entrevista foram analisados também aspectos propriamente relacionados ao desenvolvimento do programa, como por exemplo: a interpretação das escolas de tempo integral como política educacional, a organização do espaço e do trabalho pedagógico e a participação da comunidade nesse processo. No conjunto das entrevistas pretendeu-se desvelar as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do programa, a interpretação dos sujeitos acerca de aspectos positivos e negativos do PME, bem como analisar como se dá a relação Ministério da Educação (MEC)⁴, SME e escola, no que se refere ao suporte prestado e à existência de possíveis pressões entre as arenas evidenciando os movimentos de articulação entre as mesmas. A política proposta pelo governo federal sofre influências no contexto do município, na Secretaria Municipal de Educação e depois no contexto da prática, mais especificamente na escola. Tal relação estabelece caminhos de execução para a política de educação de tempo integral que estão relacionados com as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação ou com as Diretrizes propostas pela Secretaria de Educação Municipal.

⁴ Compreende-se que o Ministério da Educação (MEC) é representado por meio dos documentos analisados nessa pesquisa que estão relacionados com o Programa Mais Educação.

1.4 O CAMPO DA PESQUISA

A escolha por Ponta Grossa se deu pelo fato do município ter aderido ao PME com a participação de 18 escolas no ano de 2014. Escolhemos o 1º segmento do Ensino Fundamental, compreendendo do 1º ao 5º ano de escolaridade, como etapa de ensino para a pesquisa. A escolha dessa etapa é justificada por ser a mais escolhida para a implementação de experiências educativas que visem à qualidade da aprendizagem em jornada ampliada, considerando que essa etapa é a base para aprendizagens significativas posteriores.

Contemplamos neste estudo duas escolas, seguindo dois critérios: o primeiro critério selecionou a escola que atende o maior número de alunos em tempo integral, a qual identificamos como Escola 1”, e o segundo critério a que foi pioneira na implementação desse atendimento, identificada como Escola 2”, para que possamos ter o conhecimento do contexto da prática e realizar as análises a que o estudo se propõe.

É com essa organização que buscamos analisar aspectos relacionados às especificidades das escolas, no contexto micro, mas também estabelecer perspectivas analíticas para a compreensão das políticas no seu contexto macro.

2 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: À LUZ DA TEORIA

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Nesta parte do trabalho destacamos os principais conceitos que embasam a pesquisa, quais sejam, políticas públicas educacionais, gestão educacional e escolar, educação integral em seu aspecto histórico, educação integral na atualidade e escolas de tempo integral.

A política educacional pertence ao grupo de políticas sociais do país. Este instrumento de implementação de movimentos e referenciais educacionais se faz presente a partir da legislação educacional.

Para um melhor entendimento da ideia de políticas educacionais nos apoiamos em Terrazzan et al, (2012) para explicar que o termo **política**, proveniente da palavra grega *polis*, significa tudo o que se refere à cidade e, em consequência, ao que é urbano, civil, público e, até mesmo sociável e social. Assim,

A partir da obra **Política** de Aristóteles ocorre um deslocamento do significado do termo política, até então entendida como o conjunto das 'coisas' qualificadas pelo adjetivo 'político', para ser entendido como um conjunto de saberes, mais ou menos organizado, sobre esse mesmo conjunto de coisas; ou seja, essa obra apresenta os contornos do que, hoje, podemos chamar de Ciência Política. (TERRAZZAN et al, 2012, p. 295, grifo do autor).

Esses autores ainda explicam que o termo política passa a ser acompanhado do adjetivo pública a partir da modernização do Estado. Mais especificamente, essa expressão está atrelada à relação de mediação entre Estado e sociedade.

Nessa perspectiva, “[...] as políticas públicas referentes à educação denominadas *políticas educacionais*, corresponderiam às formas específicas de interação entre o Estado e uma parcela da sociedade⁵”. (TERRAZZAN et al, 2012, p. 296).

Na sociedade, a formulação de uma política pública direcionada a um

⁵ A parcela da sociedade a que a autora se refere são as instituições escolares ou as instituições relacionadas à educação formal. (TERRAZZAN, et al, 2012, p. 296).

determinado setor acontece após o reconhecimento de um problema pelo Estado. “Assim, a reprodução do problema enfatiza a implementação de determinada política” (AZEVEDO, 1997, p. 61). Pode-se observar que o governo operacionaliza as políticas públicas educacionais tendo em vista a superação de problemas. Atendendo às necessidades da sociedade, promove-se o desenvolvimento da educação escolar.

Schneckenberg (2000) destaca que a política educacional tem relação com a estrutura de poder, influencia e é influenciada por forças de ação política. Ela pode ter origem em um contexto democrático, em que os atores envolvidos debatem e discutem o direcionamento das ações demandadas da sociedade civil e do Estado, ou origem na imposição de um grupo menor que exerce poder sobre a totalidade.

Nesse contexto de forças, estrutura e relações de poder, parece-nos relevante observar a analítica do poder em Foucault (2015, p. 369) ao afirmar que o poder não existe, querendo dizer o seguinte:

A ideia de que existe, em um determinado lugar, ou emanado de um determinado ponto, algo que é um poder, me parece baseada em uma análise enganosa e que, em todo caso, não dá conta de um número considerável de fenômenos. Na realidade, o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos coordenado.

Veiga-Neto (2005, p. 145) contribui com a discussão relacionada a análise do poder em Foucault por interpretar que:

[...] Foucault pulveriza e descentra o poder: não o compreende como algo que emane do centro – instituições ou Estado –, como algo que se possua e que tenha uma natureza ou substância própria, unitária e localizável. [...] O Estado não é fonte central do poder; mas sim uma matriz de individualização ‘sobre’ a qual cada um tem construída a sua subjetividade, vive sua vida e pratica suas ações. O poder se exerce **no** Estado, mas não se deriva **dele**; pelo contrário, o poder se estatizou ao se abrigar e se legitimar sob a tutela das instituições estatais (grifo do autor).

Na análise foucaultiana em que nos apoiamos verificamos que o poder não está relacionado diretamente ao Estado, sendo este um aparelho central e exclusivo de poder, mas por uma articulação com poderes locais, mais específicos, aqui relacionados às formulações de políticas públicas educacionais. A natureza complexa e controversa da política educacional (MAINARDES, 2006)

evidencia que o poder, enquanto exercício, também está nos que fazem a política, pois os grupos que trabalham nos diferentes contextos disputam para ganhar a representação da política. É nesse aspecto que o poder não está no Estado, mas se abriga e legitima-se sob a tutela das instituições estatais. (FOUCAULT, 2015).

Para Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 156), ao enfatizar-se o processo de formulação das políticas, a “[...] política é entendida como uma disputa entre competidores para definir objetivos em que a linguagem e, mais especificamente o discurso, são usados tacitamente”. Por isso, a importância de analisar as políticas educacionais, especificamente, em seus contextos de influência, de formulação e de implementação.

Compreender como ocorre a influência na determinação das políticas educacionais demanda especificidades no reconhecimento de ideologias, interesses e outros aspectos. Assim, no processo de produção das políticas educacionais há todo um jogo de poder e nessa rede os indivíduos circulam, ocupam diferentes posições, produzem ações, relações e discursos, mas que também exercem poder.

Portanto, ao entender o processo de formulação das políticas como uma disputa entre competidores, é necessário lembrar que, na prática, “[...] os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes do que outros”. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157).

O processo democrático na definição de uma política pública educacional favorece a participação, o controle e o compromisso dos atores envolvidos, desencadeando outras ações democráticas beneficiando assim entre outros aspectos a instituição e a comunidade para qual a política está sendo proposta.

Para conhecer as reais possibilidades de implementação de escolas de tempo integral como política educacional, faz-se necessário analisar o contexto social em que as atuais políticas públicas, direcionadas à educação, estão sendo pensadas e propostas. Para tanto:

Há necessidade de considerar os antecedentes e o contexto das políticas (contexto econômico e político, contexto social e cultural), incluindo os antecedentes históricos, as relações com outros textos e políticas e os efeitos a curto e a longo prazos que as políticas podem gerar nas práticas. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 158).

Assim, na área da educação, é importante lembrar que as definições sobre política e planejamento se concretizam nas escolas, com impactos na comunidade por ela atendida.

Entende-se portanto, que uma política educacional faz parte de um contexto global da sociedade. A sociedade constrói seu projeto amplo e que se realiza por meio da ação do Estado. Azevedo (2011) ao pesquisar a Educação como política pública, parte da questão da necessidade de elevação dos padrões de escolarização da população e, na amplitude desse objeto, direciona as preocupações para as características do regime de colaboração (formas de articulação entre as esferas governamentais), para o modo de atuação das municipalidades e para os diversos padrões de regulação, tendo em vista “[...] a participação da sociedade civil no controle social de sua implementação, bem como nas proposições concernentes”. Outra preocupação, com relação à gestão dos sistemas de ensino e das unidades escolares, é a “[...] compreensão de que a escola e, sobretudo, a sala de aula, é o lócus último e principal de materialização das políticas educativas”. (AZEVEDO, 2011, p. 412).

Oliveira (2010) destaca que a definição das políticas educacionais na América Latina sofre fortes influências dos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial (BM) que, em sua proposta, definiu como eixos principais: educação básica como prioridade; melhoria da qualidade; reformulação da administração da educação com base na descentralização da administração e dos recursos financeiros; autonomia das instituições escolares; inserção do setor privado e os organismos não governamentais nas decisões e implementações no terreno educativo. Assim, discutir a implementação de políticas educacionais implica adentrar em um contexto de tramas e questões que não estão absolutamente expostas.

A discussão de Oliveira (2010) sobre as reformas empreendidas ao longo de 1990 evidencia que elas se fazem presentes nos dias atuais, pautando-se por uma agenda mundializada, contudo, concretizada com as especificidades regionais em ênfase e amplitude, de acordo com a história e caminhos já percorridos.

Além das influências referidas, procuramos situar o objeto no contexto das suas inter-relações, pois, conforme Foucault (2013), tudo é prática. De acordo

com o filósofo, dizer é uma forma de fazer, ou seja, a materialização das políticas educacionais acontece na escola, mais especificamente na sala de aula. Ou seja, a política educacional na forma de leis, decretos ou programas, a questão do **instituir** e **ver** constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder que as supõem e as atualizam. Entretanto,

[...] é nesse ponto que todas as análises precedentes parecem bastante problemáticas. [...] Que domínio novo se espera descobrir? Que relações permanecem ainda obscuras ou implícitas? [...] que eficácia descritiva se pode atribuir a essas novas análises? (FOUCAULT 2013, p. 84-85).

Esses questionamentos provocam a reflexão sobre o objeto de estudo a que a pesquisa se propõe frente às políticas de educação integral. Entretanto há um conjunto de conhecimentos que precisa ser estudado e analisado, de modo a relacionar contradições entre os aspectos normativos da legislação educacional e a atuação dos sujeitos envolvidos. Portanto, “[...] as escolas formam um sistema público, implicando princípios, diretrizes e normas educacionais, pedagógicas e curriculares que orientam a educação nacional” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 41), mas essas normas, diretrizes e leis estão sujeitas a decisões políticas, a processos de disputa entre as forças sociais que podem demandar conflitos e contradições. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), as relações sociais e políticas nunca são harmônicas nem estáveis, os conflitos e contradições favorecem o exercício da autonomia das escolas frente ao sistema político dominante. Os profissionais da escola criam seus espaços e efetivam a política conforme o projeto educacional construído e assegurado para a educação das crianças da comunidade atendida pela escola.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) concluem que não se pode ignorar a existência de dispositivos legislativos e organizacionais do sistema de ensino, mas, por outro lado eles podem e devem ser questionados no interesse de um projeto de educação emancipatória. É necessário reconhecer a importância das políticas educacionais e das normas legais para suas implementações, porém, cabe sempre submeter a uma avaliação crítica, do ponto de vista qualitativo da questão a ser investigada. Um elemento a destacar é a preocupação com os processos organizativos da gestão, quanto aos limites e possibilidades da ação da equipe gestora da escola com a intenção de realizar apontamentos do que é

possível frente aos desafios da ampliação da jornada escolar.

2.2 GESTÃO EDUCACIONAL: ESPAÇO DE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Conforme a Constituição Federal (BRASIL,1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996a), a educação é um direito social assegurado a todos os brasileiros. Além disso, o artigo 205 da Constituição Federal (CF) também define a educação como “[...] dever do Estado e da família, a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”.

No tocante ao Poder Público, essa atribuição é racionada entre as diferentes esferas governamentais: União, Distrito Federal, Estados e Municípios, sob a forma de regime de colaboração (BRASIL,1988, art. 211 e BRASIL, 1996a, art. 8º). As competências e atribuições dos diferentes entes federativos foram explicitadas através da Emenda Constitucional n. 19 (BRASIL, 1998b, art. 3º) e detalhadas pela LDB (BRASIL 1996a, arts. 9º, 10,11,16,17,18 e 67). A educação em tempo integral, que discutiremos detalhadamente mais adiante é coordenada pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em parceria com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação.

Nesse contexto destaca-se o papel coordenador, articulador e redistributivo da União em relação aos estados e municípios. Segundo Vieira (2007), a organização da gestão educacional é atravessada pelas condições de implementação relacionadas às condições financeiras (capital e custeio) e recursos humanos, além de outras condições mais específicas. “A gestão educacional também depende de circunstâncias políticas e envolve constante negociação e conflito.” (VIEIRA, 2007, p. 61).

Assim, Werle (2009) ao discutir o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007a) a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), da LDB n. 9.394/96 e do PNE de 2001, define a reestruturação da gestão dos sistemas educativos públicos no país como uma reinvenção dos sistemas de ensino evidenciada pelo uso de processos de gestão orientados para resultados mensuráveis e comparáveis, ou seja, “É uma reinvenção que se faz pela centralização das decisões e pela avaliação como controle dos resultados”. (WERLE, 2009, p. 98).

Tais questões influenciam a gestão da escola de tempo integral e representam mudanças na gestão educacional. Porém, quando se tem mudanças no sistema de ensino, tem-se a implementação de inovações. Para Schneckenberg (2000, p. 115), tal situação altera o ânimo dos atores, fazendo surgir “[...] interesses pessoais, corporativistas, situacionais, locais e imediatistas, que se traduzem em resistência à mudança”. Por isso, em meio aos processos de mudança, há a necessidade do trabalho da gestão na orientação do seu processo, “[...] de modo a acompanhar as novas condições externas [...] as novas demandas que a escola enfrenta, e às quais a ela compete responder”. (LÜCK, 2012, p. 28; 31). Nessa mudança de paradigma percebe-se a tendência de utilização de práticas interativas, participativas e democráticas que se caracterizam por movimentos dinâmicos e globais. Nesse contexto, os atores envolvidos no processo educativo buscam a superação dos problemas enfrentados e a ampliação de horizontes em novas etapas de desenvolvimento. (LÜCK, 2012).

Assim sendo, percebe-se o fundamental papel desempenhado pela gestão educacional no processo de implementação de políticas públicas no que se refere aos levantamentos, descrições e análises de como ocorre a efetivação das políticas públicas para educação. Nas palavras de Schneckenberg (2000, p. 116):

A política educacional atua sobre a educação, mas não tem domínio sobre ela, pois a educação como prática social ultrapassa a escola e conseqüentemente atua e interfere nesta, já que sua implementação dependerá das relações estabelecidas no cotidiano escolar. A política educacional é capaz de projetar, de pensar e de definir a formação das pessoas de que a sociedade necessita.

As escolas, como unidades sociais são espaços de vivência, de dinâmica e de sociabilidade e, como tais devem ser entendidas. Assim, o surgimento de uma política pública educacional é proveniente da demanda social que caracteriza um novo enfoque na organização dessas instituições de ensino, demanda esta caracterizada pelas diretrizes estabelecidas para o desenvolvimento econômico, meta principal de desenvolvimento da sociedade. E é nesse enfoque que a gestão educacional sistematiza seu trabalho como prática social no tocante à formulação de políticas públicas.

2.3 GESTÃO ESCOLAR

Como vimos anteriormente, a gestão educacional refere-se ao conjunto de iniciativas desenvolvidas pelas diferentes instâncias de governo, em termos de responsabilidades na oferta de ensino ou em áreas afins. “A gestão escolar, por sua vez, como a própria expressão sugere, situa-se no plano da escola e diz respeito às tarefas que estão sob sua esfera de abrangência” (VIEIRA, 2007, p. 63). De acordo com essa autora, a política educacional está para a gestão educacional como a proposta pedagógica está para gestão escolar. Assim, para Vieira (2007, p. 63):

[...] é lícito afirmar que a gestão educacional situa-se na esfera **macro**, ao passo que a gestão escolar localiza-se na esfera **micro**. Ambas articulam-se mutuamente, dado que a primeira justifica-se a partir da segunda... A gestão escolar, por sua vez, orienta-se para assegurar aquilo que é próprio de sua finalidade – promover o ensino e a aprendizagem. (grifo do autor).

As mudanças no contexto político, social e econômico das últimas décadas acabaram por interferir nos processos educacionais e, especialmente, nos processos da gestão escolar. Ao se ampliar a jornada escolar para a educação básica, ampliam-se os conceitos de educação e de gestão escolar, pois a organização escolar precisará ter estrutura física, recursos humanos e condições de administrar este conjunto que apresenta especificidades diferenciadas.

A gestão é conceituada neste trabalho como um “[...] processo político administrativo contextualizado, por meio do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada”. (BORDIGNON; GRACINDO, 2008, p. 147).

Para detalhar a definição no contexto da organização escolar⁶ remetemo-nos a Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 438) os quais afirmam que “[...] gestão é, pois, a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”.

Para entender a natureza política da gestão escolar podemos observar as

⁶ Refere-se aos princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

disputas pelo poder na escola. Souza (2012) explica que a gestão escolar pode ser compreendida como um processo político de disputa de poder. “A gestão é a execução da política, é por onde a política opera e o poder se realiza”. (SOUZA, 2012, p. 159).

Paro (2010a) utiliza os termos gestão e administração como sinônimos e define administração como sendo “[...] a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. (PARO, 2010b, p. 25). O “fazer política” na administração escolar encontra-se estreitamente ligado aos interesses dos que executam os trabalhos na escola. Quando o conflito de interesses é menos intenso nos objetivos a serem alcançados, a gestão assume um caráter mais técnico, pois se atém muito mais ao estudo e a implementação de formas alternativas para alcançar objetivos que interessam a todos. Porém, quando prevalecem as divergências de interesse nos objetivos a serem alcançados, a gestão ganha um caráter marcadamente político.

O caráter político assumido traz complexidades para a gestão em suas funções e formas de se empregar o esforço humano coletivo:

Ela não prescinde dos elementos técnicos, mas tem de se ocupar mais intensamente dos interesses em conflito. Neste último caso, os que detém o poder de estabelecer os objetivos a serem alcançados também são os que possuem o poder político dominante, e que se apropriam da função coordenadora. (PARO, 2010a, p. 768).

Assim, não há como entender a ação administrativa isoladamente do poder que se verifica nas relações pedagógicas, administrativas e institucionais da escola. O controle sobre o poder escolar garante a definição dos ideais sobre os quais se edificarão os processos de gestão. “A coordenação da política escolar é, em última análise, o objeto da gestão escolar”. (SOUZA, 2012, p. 160). Uma está relacionada com a outra, a gestão escolar é a execução da política escolar, e essa política escolar só existe em função do poder. De acordo com Foucault (2015) o poder é uma prática social que não configura-se como um objeto natural, uma coisa, porque:

[...] o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas

acima de tudo, uma relação de força. Questão: se o poder se exerce, o que é esse exercício, em que consiste, qual é sua mecânica? (FOUCAULT, 2015, p. 274).

No universo das políticas educacionais a gestão escolar comporta distintas abordagens e pontos de vista. Assim, refletir sobre o poder e a gestão escolar implica em uma reflexão sobre a autonomia, enquanto poder local, no desenvolvimento das políticas para educação.

Cabe observar que a responsabilidade pela oferta de educação básica é compartilhada pelos três níveis governamentais, com prioridades definidas para cada etapa de ensino entre estados e municípios, além da assistência prestada a essas instâncias pela União.

Neste cenário a gestão escolar vem sendo construída, e um modelo de gestão democrática vem se delineando e caracterizando os processos democráticos da gestão e a estrutura descentralizadora dos sistemas educacionais. O Estado, procurando a desresponsabilização dos processos internos a que está submetido, amplia seus processos por meio de uma estrutura desconcentrada, que tem a intenção de promover maior autonomia para a gestão de seus recursos.

Por outro lado, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) apontam que as atuais políticas organizativas precisam ser compreendidas no quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas do mundo contemporâneo. Para esses autores, as reformas educacionais realizadas pelos países europeus e americanos nas últimas décadas coincidem com a recomposição do sistema capitalista mundial, que promove um processo de reestruturação global da economia guiado pelo neoliberalismo. Com relação à educação, o neoliberalismo de mercado evidencia:

[...] um discurso de crise e de fracasso da escola pública como decorrência da incapacidade administrativa e financeira de o Estado gerir o bem comum. A necessidade de reestruturação da escola pública advoga a primazia da iniciativa privada, regida pelas leis de mercado. [...] O Estado, na perspectiva neoliberal de mercado vem desobrigando-se paulatinamente da educação pública. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 114).

Assim, a discussão da qualificação dos trabalhadores para o mercado de

trabalho, aliada a uma formação escolar básica, única, geral, abrangente e abstrata, surge de acordo com a nova ordem capitalista que se constitui como modelo diferente de exploração, ancoradas em novas formas de organização de produção e de novas tecnologias. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Nesse contexto a gestão da educação básica, mais especificamente do Ensino Fundamental, ganha centralidade no tocante às políticas educacionais. Gerir os sistemas de ensino no contexto da sociedade contemporânea, exige um redirecionamento no trabalho dos gestores.

Tendo como foco o ensino e a aprendizagem a gestão escolar direciona suas atividades na tarefa cotidiana de ensinar e aprender e, nesse processo envolvem-se todos os atores do processo educativo, não somente os professores e alunos, mas os funcionários que trabalham na escola, docentes em funções diretivas, familiares e toda a comunidade onde a escola está inserida. (VIEIRA, 2007). Os membros que compõem o potencial humano se integram no processo de ensino e aprendizagem, pois a escola é, prioritariamente, o lugar organizado para que isso ocorra. Assim,

A escola é uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, valores), para tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem. O objetivo primordial da escola é, portanto, o ensino e a aprendizagem dos alunos, tarefa a cargo da atividade docente. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 419).

A organização da escola é orientada por sua razão de existência, ou seja, a promoção do ensino e da aprendizagem e, conforme determina a LDB n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), viabilizando a educação como um direito de todos. A mesma lei normatiza e dá destaque à gestão escolar, configurando um novo foco da política educacional de acordo com seu artigo 12:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão incumbência de:
I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V – promover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. (BRASIL,1996).

Sendo assim, a primeira responsabilidade da gestão escolar é elaborar e executar o Projeto Político Pedagógico. Ele traz a identidade da escola e define os rumos que a instituição segue. “O projeto é um documento que compõe uma direção política e pedagógica ao trabalho escolar, formula metas, prevê ações, institui procedimentos e instrumentos de ação.” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 470).

A segunda responsabilidade é a gestão de seu pessoal, dos recursos materiais e financeiros. Em outras palavras cabe à escola:

[...] gerir seu patrimônio imaterial e material. O primeiro refere-se às pessoas, às ideias e à cultura produzida em seu interior; o segundo diz respeito a prédios e instalações, equipamentos, laboratórios, livros, enfim, tudo aquilo que se traduz na parte física de uma instituição escolar. Além dessas atribuições, e acima de qualquer outra dimensão, está a incumbência de zelar pelo que constitui a própria razão de ser da escola – o ensino e a aprendizagem. (VIEIRA, 2007, p. 62).

Libâneo, Oliveira e Toschi, (2012) alertam para o risco de reduzir a estrutura organizacional a uma concepção estritamente funcional e hierarquizada de gestão, subordinando o pedagógico ao administrativo, sem oportunizar momentos de discussão e participação dos professores, de suas ideias e experiências.

Outro aspecto importante a mencionar é a organização do tempo escolar. O cumprimento do total dos dias letivos, de modo que as atividades de ensino e aprendizagem sejam distribuídas de forma racional em cada período do ano letivo contemplando os critérios pedagógicos e curriculares. Esse processo objetiva ter como consequência a garantia do cumprimento do plano de trabalho docente, ou seja, quando o objetivo da gestão é o ensino e a aprendizagem dos seus alunos, os aspectos básicos de estrutura precisam estar garantidos pela gestão escolar no processo de construção de uma educação de qualidade.

A preocupação com a mencionada recuperação dos alunos que requer o

atendimento diversificado⁷, exige da gestão um suporte pedagógico na organização do trabalho na sala de aula. Esse trabalho não visa apenas ao cumprimento dos programas, mas também ao envolvimento de todos os alunos, de acordo com seu nível de aprendizagem. Uma participação ativa no desenvolvimento de habilidades e de capacidades intelectuais requer imprescindível direcionamento da coordenação pedagógica.

O artigo 12 da LDB (BRASIL, 1996) apresenta ainda a articulação da gestão escolar com as famílias e a comunidade escolar por meio da criação de processos de integração, além de manter os pais informados sobre a frequência escolar, o rendimento dos alunos e a execução da proposta pedagógica.

A participação dos alunos, dos pais e da comunidade reforça uma importante dimensão da gestão escolar, a gestão participativa. O trabalho educacional demanda esforço compartilhado, realizado a partir da participação coletiva e integrada dos membros de todos os segmentos das unidades de trabalho envolvidas.

A participação como princípio da gestão democrática nas relações pedagógicas, administrativas e institucionais da escola realizadas coletivamente envolve principalmente os membros que desprendem seu esforço para a realização dos objetivos da escola, os diretamente envolvidos, professores, pais, alunos e demais funcionários, e os que participam dos conselhos e órgãos afins.

A concepção de educação pautada em uma gestão democrática concebe a educação como uma prática social mais ampla que envolve os sujeitos que fazem parte da sua rotina e do seu entorno dando-lhes condições de participação. Dourado (2007, p. 923) traz em sua análise a concepção de educação “[...] como prática social, portanto, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade”.

A gestão escolar democrática tem destaque na Constituição Federal (BRASIL, 1988) no artigo 206, inciso VI que define esse modelo nos termos da legislação para as escolas. A LDB (BRASIL, 1996) também define em seu artigo

⁷ Procedimento que atende as diferenças de aprendizagem individuais de cada aluno considerando o desenvolvimento pessoal e a realidade do educando, respeitando-se assim sua natureza, levando-o a refletir e a problematizar os temas de ensino.

3º inciso VIII, “[...] a gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”.

Ao se colocar diante da atual configuração administrativa da escola básica, Paro (2010b) critica os paradigmas arcaicos em termos técnico científicos, sociais e políticos em que as instituições se mantêm presas. Para ele:

[...] é preciso propor e levar avante uma verdadeira reformulação do atual padrão de escola, que esteja de acordo com uma concepção de mundo e de educação comprometida com a democracia e a formação integral do ser humano-histórico - e que se fundamente nos avanços da pedagogia e das ciências e das disciplinas que lhe dão subsídios. (PARO, 2010b, p. 777).

Nesse sentido, o autor enfatiza que, independente do direcionamento das políticas públicas dirigidas à superação da atual escola básica, é primordial que tenhamos uma administração e uma direção escolar que proponham reformas profundas na organização existente, sem transições ou temporizações, mas levando em conta a educação em sua radicalidade. Tal ação contemplando em sua especificidade o processo pedagógico e “[...] sua dimensão democrática como práxis social e política”. (PARO, 2010b, p. 777).

Segundo Lück (2011), a gestão escolar está associada ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, pela participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação, mediante seu compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos. Essa mudança de paradigma nos processos de gestão escolar tem por objetivo ampliar o fundamento da gestão escolar, antes circunscrita nos muros da escola, e torná-la um espaço de participação do coletivo, ou seja, vinculando-se a uma gestão democrática.

A gestão democrática é discutida por autores como Paro (2010b), Dourado (2010) e Lück (2011, 2012) que analisam a importância desse processo democrático para a qualidade da educação. O entendimento do conceito de gestão democrática é importante, pois envolve um processo político de participação da comunidade escolar na prática cotidiana na escola. Para Abrucio (2010), o provimento do direito educacional para todos os alunos só será atendido com uma organização escolar adequada.

Embora a qualidade do ensino tenha como critério central o desempenho acadêmico dos alunos, isto pode ser alcançado quando o conjunto do sistema proporciona o engajamento da sociedade de maneira geral. É neste sentido que:

[...] a escola de qualidade é aquela que tem como valor fundamental a garantia dos direitos de aprendizagem dos seus alunos, dispõe de infraestrutura necessária, ensina o que é relevante e pertinente através de processos aceitos pela comunidade escolar e pela sociedade servida. Seus professores e funcionários e os pais dos alunos estão satisfeitos e os alunos mostram, através de formas objetivas, que aprenderam o que deles se esperava. (SOARES, 2009 apud ABRUCIO, 2010, p. 245).

A reflexão sobre a qualidade da educação é complexa, pois são muitos os significados atribuídos. Vale ressaltar que o conteúdo da qualidade tem sido construído historicamente, de acordo com os projetos da sociedade e variando conforme os interesses de grupos e classes sociais. Paulo Freire (2014, p. 48-49) estabelece uma posição inicial sobre a questão:

Uma certa qualidade com que sonhamos, um certo objetivo. Mas, exatamente porque não há uma qualidade substantiva, cujo perfil se ache universalmente feito, uma qualidade da qual se diga: esta é a qualidade, temos que nos aproximar do conceito e nos indagar em torno de que qualidade estamos falando. [...] Uma prática fundamentalmente justa e ética contra a exploração dos homens e das mulheres e em favor de sua vocação de ser mais.

A qualidade da educação está relacionada ao sistema de valores que predominam em cada sociedade. De acordo com Azevedo (2011), o conceito de qualidade pressupõe parâmetros comparativos que permitem a distinção entre o que se julga uma boa ou má qualidade, particularmente quando se focalizam fenômenos sociais. Azevedo (2011, p. 414) compreende que “[...] a gestão constitui um dos elementos que compõem a qualidade da educação, contribuindo para que esta assumam tal ou qual padrão”.

De acordo com Fonseca (2014), é inegável que nos últimos anos o acesso à educação básica aumentou, fazendo surgir novas demandas de atendimento, para as quais a escola ainda não está preparada. Neste sentido:

[...] as concepções sobre o que vem a ser uma educação de qualidade, altera-se com o tempo e com o espaço. Se num determinado momento da história, ter acesso à escola representava uma educação de

qualidade, agora o que representa uma educação de qualidade é a garantia de permanência com aprendizagem significativa da criança, jovem ou adulto da escola. (FONSECA, 2014, p. 31).

Diante do exposto é importante analisar como a questão da qualidade da educação aparece nos documentos dos organismos multilaterais, visto que possuem um importante papel no financiamento de projetos e programas. Conforme Fonseca (2014), nos últimos cinquenta anos, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o BM têm participado ativamente do apoio técnico e da elaboração dos projetos educativos para países em desenvolvimento. A partir da década de 1980, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) passam a participar com maior frequência no encaminhamento e no financiamento das políticas e, conseqüentemente influenciando na conceituação de qualidade da educação.

Nessa perspectiva é que Perez Juste (2008) alerta que o problema da qualidade da educação está na radicalização do seu conceito, ou seja, em se tratando de educação, a busca por um modelo global de qualidade deve ser cuidadosa, principalmente na análise de como será aplicado e em quais circunstâncias.

Será necessário, isso sim, desenvolver planejamentos metodológicos capazes de enfrentar a tarefa da educação em valores de modo integrado; queremos expressar com isso que devemos elaborar formas de trabalho que permitam que o educador, desde sua específica posição, e a partir das ações encaminhadas ao sucesso de seus objetivos particulares, possa estar contribuindo com o sucesso dessa meta final unificadora, que dá sentido unitário da vida de cada pessoa. (PEREZ JUSTE, 2008, p. 31).

A viabilização da educação baseada em valores, de modo integrado, preconizada por Perez Juste (2008), implica na criação de um clima institucional coerente em que sejam vivenciados os valores estabelecidos na proposta pedagógica da escola.

Diante das relações que as atuais políticas educacionais estabelecem com a gestão escolar, direciona-se este estudo para a identificação de projetos que já

se configuraram no cenário nacional com objetivos de proporcionar a educação integral em tempo integral em nosso país. Essa busca favorece o atual estudo na intenção de analisar as influências que tais experiências históricas exerceram na formulação das políticas para o ensino de tempo integral.

De acordo com Branco (2009), a educação integral no Brasil está fortemente marcada pelas experiências do educador Anísio Teixeira que desenvolveu um trabalho admirável em defesa da educação integral, principalmente na década de 1950, cuja amplitude influenciou e continua influenciando projetos de educação integral por todo o Brasil.

Relacionam-se, na próxima sessão, algumas dessas experiências, para em seguida adentrarmos nos aspectos contemporâneos da política Programa Mais Educação e suas especificidades.

2.4 EDUCAÇÃO INTEGRAL: ASPECTOS HISTÓRICOS

Ao delinear uma pesquisa sobre o tema da escola de tempo integral constatamos que ele possui amplitude histórica e uma revisita aos conceitos historicamente construídos torna-se fundamental para um estudo preciso, a partir das matrizes ideológicas que, sócio-historicamente, constituem as sociedades modernas.

Para compreender a trajetória da educação integral no Brasil, a partir da década de 1950, tomamos como ponto de partida um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, ou seja, Anísio Teixeira. Considerado um grande ícone na luta pela implantação de um sistema público para o país, amplo e de boa qualidade, defendia uma educação em que a escola tivesse:

[...] 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. (TEIXEIRA, 1959, p. 79).

Percebe-se no texto de Anísio Teixeira, para o então ensino primário⁸ uma concepção baseada na formação completa do ser humano, propondo uma instituição escolar pública para,

[...] 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. (TEIXEIRA, 1959, p. 79).

A formação completa defendida por Anísio Teixeira por meio da educação tinha como meta a formação do adulto civilizado, cidadão capaz de contribuir para o progresso do país.

Foi em Salvador, na Bahia, que Anísio Teixeira colocou em prática essa concepção de educação, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), no ano de 1953, cuja estrutura era composta por “[...] quatro ‘escolas-classe’ e uma ‘escola-parque’ visando atender alunos das classes populares em regime de período integral”. (PARO et al, 1988, p. 191).

Para Anísio Teixeira não bastava dar acesso à escola, era preciso enfatizar a formação para o trabalho e para a cidadania. Em síntese, Ernica (2006) citado por Coelho (2009a, p. 91) caracteriza a estrutura dessa proposta:

No bairro popular da Liberdade, em Salvador, foi implantado o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que deveria ser a referência para vários outros pela cidade, o que não aconteceu. Foi desenhado um projeto arquitetônico para abrigar as atividades pensadas para esse projeto de educação integral e de atendimento em tempo integral. Havia quatro escolas-classe de ensino primário, para um total de 1000 alunos cada, em dois turnos de 500, além de uma Escola-Parque, com sete pavilhões que se destinavam às chamadas práticas educativas, que eram como os alunos completavam, em horário diverso, sua educação, além de receberem alimentação e atendimento médico-odontológico. Projetou-se também uma residência para jovens considerados sem lar, que não chegou a ser construída.

Na Escola-Parque, os alunos não eram agrupados só pela idade; mas, sobretudo, pelas suas preferências. Em sua área de 42 mil metros quadrados, foram construídos um pavilhão de trabalho, um ginásio de esportes, um pavilhão de atividades sociais, um teatro com 560 lugares, uma biblioteca, um restaurante, além de lavanderia, padaria e banco. As atividades eram oferecidas por diferentes setores.

O educador empreendeu esforços para construir a estrutura grandiosa do

⁸ Anos iniciais do Ensino Fundamental.

CECR, garantindo a alocação de recursos para o projeto, que demandava elevados investimentos para garantir a manutenção das instalações, equipamentos e a formação dos profissionais. O CECR foi implantado em Salvador durante a gestão de Anísio Teixeira como Secretário da Educação da Bahia. Anísio Teixeira sempre defendeu que “[...] não se pode fazer uma educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, seu preço nunca será demasiadamente caro”. (TEIXEIRA, 1994, p. 176).

A proposta inicial do projeto previa a construção de nove centros de educação popular para Salvador, mas somente um foi construído. A intenção de Anísio Teixeira não era criar um modelo de escola a ser seguido, mas experienciar um sistema de ensino e demonstrar sua eficácia com a escola de que o País necessitava.

Coelho (2009a) verifica que as atividades educativas desenvolvidas na direção de uma educação integral, para Teixeira, não estavam deslocadas de um tempo integral. Nas escolas-classe o trabalho era diferenciado em cada turno, um período contemplava as atividades escolares e no outro, as atividades diversificadas. O fato de que “[...] essa diferenciação aponta para uma dissociação entre o que se denominava atividades escolares e outras atividades que poderiam inclusive ser entendidas e avaliadas como mais prazerosas [...]”. (COELHO, 2009a, p. 91). Nesse sentido, na visão de Coelho (2009a), a formação completa não é vista integralmente.

O projeto das escolas-parque foi reconhecido internacionalmente e influenciou outros projetos de educação integral. De acordo com Chagas, Silva e Souza (2012) o próprio Anísio Teixeira instalou no Rio de Janeiro com o nome de escolas laboratórios ou experimentais os Centros de Pesquisas Educacionais. Esses centros eram escolas com propostas bem parecidas, funcionavam em horário integral e com o auxílio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) ofereciam além de almoço aos profissionais e aos alunos, cursos de atualização e encontros de avaliação.

De acordo com Chagas, Silva e Souza (2012), a proposta das Escolas-parque foi executada no plano educacional da nova capital e implantada em Brasília no ano de 1961, um ano após a inauguração da capital federal.

A proposta de escolas de tempo integral ganhou um expressivo impulso na década de 1980, quando Darcy Ribeiro, eleito vice-governador do Estado do Rio de Janeiro, colocou em prática o projeto dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), uma das mais polêmicas experiências de educação integral do País. Inspirados na experiência de Anísio Teixeira e projetados por Oscar Niemeyer, foram construídos aproximadamente 500 prédios escolares com uma proposta de educação integral em tempo integral.

A implementação do projeto ocorreu em duas fases, entre 1984 e 1994, caracterizando-se como:

[...] uma proposta ao mesmo tempo semelhante e diferente da construída por Anísio Teixeira: semelhante, na perspectiva de oferecer atividades diversas das tradicionalmente entendidas como características da educação formal; diferente, na tentativa de mesclar o que estamos denominando de atividades escolares e outras atividades nos dois turnos e, ainda, fazê-lo no mesmo espaço formal de aprendizagem. (COELHO, 2009a, p. 92).

Darcy Ribeiro procurou concentrar as atividades no mesmo espaço, compreendendo todas as atividades constituintes do currículo inerente à formação integral do aluno visando a maior integração. Colocou em prática sua proposta central de campanha eleitoral, que consistia na melhoria da educação. Para efetivar suas ideias, criou o I Programa Especial de Educação (I PEE). Nas suas palavras, o projeto era:

[...] escolões de tempo integral, cada um deles para mil alunos, cristalizavam, pela primeira vez no Brasil, como rede pública, o que é o ensino público de todo o mundo civilizado, que não conhece a escola de turnos, mas, apenas escolas de tempo integral para alunos e professores. Eles preenchem as condições necessárias indispensáveis para que as crianças oriundas de famílias pobres, que não tiveram escolaridade prévia, progridam nos estudos e completem o curso fundamental. Assegurar isso a todas as crianças é o único modo de integrar o Brasil na civilização letrada, dissolvendo as imensas massas marginalizadas de brasileiros analfabetos. (RIBEIRO, 1997 apud CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 78).

Darcy Ribeiro pensou em um espaço integrado para agregar as atividades que compunham sua concepção de formação completa. A estrutura era composta por:

[...] três blocos. No bloco principal, com três andares [...] as salas de aula, um centro médico, a cozinha, o refeitório, além das áreas de apoio e de recreação. No segundo bloco, fica o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse ginásio é chamado de Salão Polivalente, porque também é utilizado para apresentações teatrais, shows de música, festas, etc. no terceiro bloco, de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias para os alunos residentes. (RIBEIRO, 1986, p. 42).

O autor analisou que o grande desafio do Programa não era construir prédios, equipá-los e abrir vagas para que alunos pudessem ter acesso a essas escolas, mas sim a carência de profissionais para atender a toda essa demanda, agora muito mais diversificada. (RIBEIRO, 1986).

Diante dessa dificuldade, a Secretaria de Educação contou com o apoio da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a qual promoveu cursos de atualização para os profissionais. Assim, eles revezavam-se entre suas atividades docentes e a frequência a esses cursos sob orientação de professores da referida Instituição. A formação atingia também os gestores escolares, a fim de garantir equidade na efetivação da proposta pedagógica. A grande preocupação era com o projeto pedagógico e sua efetiva implantação.

O projeto previa o atendimento àqueles discentes que estavam em situação de vulnerabilidade familiar. Assim, os chamados alunos residentes eram acolhidos em instalações próprias nos CIEPs. Com um mínimo de 15 e um máximo de 24 crianças e adolescentes, eles eram atendidos e cuidados por profissionais que foram denominados **mães sociais**. Isso possibilitou a criação de um ambiente familiar para os que não tinham essas referências, enquanto suas famílias eram acompanhadas por profissionais ligados ao projeto.

Atualmente muitos CIEPs estão em funcionamento, parte deles ainda ofertando educação em tempo integral. Aproximadamente cem deles foram municipalizados em 1986. Aqueles que ainda funcionam em regime de tempo integral constituem experiências consolidadas, apesar de terem sofrido mudanças, principalmente quanto à proposta pedagógica original do PEE.

Segundo Cavaliere (2002, p. 99), a contribuição mais importante da experiência dos CIEPs “[...] diz respeito à cultura organizacional da escola, envolvendo questões da estrutura física, profissional e social da escola e, principalmente, da articulação coletiva do trabalho pedagógico”.

Branco (2009) concluiu que, apesar dos percalços por que passaram os CIEPs, ao longo das mudanças políticas ocorridas no estado do Rio de Janeiro, a modalidade de ensino ofertada neles, em horário integral, se constituiu, em uma experiência relativamente desenvolvida, consolidada e em crescimento no município.

Entre os anos de 1986 e 1993 o estado de São Paulo também teve uma política pública voltada para a oferta da educação de tempo integral, chamada de Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC). A proposta também pretendia ampliar o tempo de atendimento escolar para a população de baixa renda.

O estudo realizado por Di Giovani e Souza (1999) destacou que o PROFIC previa a intervenção na rede do ensino fundamental por meio da implantação da educação em tempo integral nas escolas comprovadamente frequentadas por crianças mais carentes. Em síntese:

[...] o processo de implementação, em meio a grandes resistências e, ao mesmo tempo, a adesões ardorosas, revelou que o custo de implantação de programas destoantes dos padrões convencionais de instituições complexas e altamente burocratizadas é muito alto. Esse Programa não contou com boa estratégia para quebrar resistências e conquistar a burocracia. As resistências estruturais aliadas às conjunturas políticas específicas foram barreiras muito fortes para a implantação do Profic. (DI GIOVANI; SOUZA, 1999, p. 105).

O PROFIC foi a primeira experiência brasileira de educação de tempo integral constituída com parcerias, ou seja, principalmente do terceiro setor. A proposta foi idealizada em conjunto com as Secretarias de Estado de Educação, Promoção Social, Trabalho, Cultura, Esporte e Turismo. Em linhas gerais, o programa não visava a construção de prédios ou ampliação de estruturas, mas foi planejado para ser implementado nos espaços existentes, conjugando esforços e recursos das diferentes áreas envolvidas. A proposta do PROFIC visava à ampliação do papel da escola que, além da função de instruir os alunos também assumiria a função de proteção das crianças. O PROFIC não se configurou como política educacional consistente e foi extinto no ano de 1993, por razões de ordem técnica e política.

Outro projeto com grande relevância de educação em tempo integral são

os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) que faziam parte do Projeto Minha Gente instituído pelo Presidente Fernando Collor de Mello no ano de 1991. O programa se estendia a nível nacional e com arquitetura e filosofia semelhante à dos CIEPs. Porém, esse programa continuou recebendo as mesmas críticas dos anteriores, possuindo as mesmas dificuldades de continuidade das suas atividades educacionais. Para esclarecer:

A expansão curricular, juntamente com o aumento das unidades escolares, pensando e atendendo aos ditames sociais, é um comparativo de iniciativa do poder público em desenvolver programas conforme os CIACs de tentar minimizar problemas na qualidade do ensino e a evasão escolar. Os demais problemas sociais, econômicos e políticos, como inflação e dívida externa em nível altíssimo, alto índice de desemprego, acompanhavam seu fluxo que, de alguma forma, interferiam no sistema educacional brasileiro. (CAMPOS et al, 2014, p. 19).

Em 1992, com o fim do governo Collor, o Ministro da Educação, Murilo Hingel, substituiu o Programa Minha Gente pelo Programa Nacional de Atenção à Criança (PRONAICA) e os CIACs passaram a ser chamados de CAICs.

De acordo com Campos et al (2014), a proposta inicial em 1991 era construir 5 mil CAICs, depois, diminuiu para 2 mil centros. No total foram construídos 444 CAICs, que em sua maioria já não funciona mais em período integral.

O que pode-se evidenciar é que as políticas de escolas de tempo integral no Brasil, durante o período analisado não tiveram a continuidade necessária para a sua consolidação e universalização. Porém, as propostas influenciaram e continuam influenciando novos projetos de educação em tempo integral, que estão sendo desenvolvidos na atualidade.

Os projetos CECR, CIEPs, CIACs, CAICs, PROFIC entre outros, construíram uma tentativa de amenizar os problemas educacionais do País por meio de políticas assistencialistas direcionadas à população de baixa renda. Para Cavaliere e Coelho (2002) o trabalho realizado nos CIEPs não poderia ser qualificado como educação integral, porque algumas dessas escolas apenas dobraram o tempo de permanência dos alunos, outras, em função de circunstâncias e com trabalho de qualidade excepcional de toda equipe gestora, pedagógica e docente, “[...] estão muito próximas da realização de uma escola

onde permanecer o dia inteiro significa viver e aprender mais e melhor”. (CAVALIERE; COELHO, 2002, p. 172).

Na análise realizada por Paro (1988), tanto os CIEPs quanto o PROFIC trazem a preocupação com a universalização da instrução pública. “Às reivindicações e pressões populares por mais instrução, o Estado responde com propostas de escolas de tempo integral.” (PARO, 1988, p. 198). De acordo com esse autor, o propósito das escolas de tempo integral não seria a divulgação do saber sistematizado, mas a solução de problemas sociais.

Cavaliere e Coelho (2002) ao analisar a trajetória dos CIEPs concluíram que a ideia vingou e corresponde a uma demanda efetiva da população por uma escola com educação integral, que ainda não existe com efetivação ampla da concepção inovadora e culturalmente rica, mas está esboçada como uma realidade possível.

É possível vislumbrar, a partir do referencial investigado até este momento, a contribuição das diferentes experiências de educação em tempo integral e a preocupação com a oferta de um ensino que atingisse as classes populares, geralmente segregadas de um ensino de qualidade. A novidade trazida pela ampliação do tempo de atendimento aos alunos nas escolas significaria a evolução do papel da escola, promovendo a melhoria, não apenas nos índices educacionais, no acesso e na permanência na escola, mas resultaria na melhoria significativa na vida dos brasileiros.

2.5 EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ATUALIDADE

Atualmente se observa no cenário nacional a busca por políticas públicas destinadas à melhoria da qualidade na educação básica. Para alcançar este fim, o poder público, na tentativa de elevar os indicadores educacionais propõe a ampliação da jornada escolar nas redes públicas de ensino por meio da implementação gradativa de projetos e programas educacionais.

A discussão sobre a proposta de educação integral ainda é complexa e implica, além de um sistema legal e jurídico consistente e com condições de execução, uma questão conceitual, já que não há uma única direção quanto ao

entendimento do termo e as definições existentes contemplam diferentes dimensões.

A reflexão sobre os elementos fundamentais para definição da Educação Integral como tempo e espaço, formação de educandos e educadores, articulação entre os diferentes saberes, relação entre escola e comunidade, espaços formais e informais de educação, ganham centralidade no desenvolvimento do trabalho dos gestores escolares.

Embora existam diferentes concepções explicativas para o conceito de educação integral, nos apoiamos em Guará (2006, p. 16) para a sua compreensão:

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. [...] A educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social.

A escola, principalmente na figura do gestor escolar, tem o potencial de articulação entre o poder público, a comunidade e a sociedade em geral na construção de um projeto de educação intencionalmente humanizadora para as novas gerações. Para compreender a dimensão humana da educação, Henz (2012, p. 85) explica que ela:

[...] está indissolúvelmente ligada à questão política da educação. Humanizar-se pela educação implica também ter esperança, acreditar que é possível construir uma escola e uma sociedade menos desumanas tanto para os educandos quanto para os educadores. Enquanto educador, ser profissional é essencialmente ser humano(a), o que implica engajar-se fortemente na transformação da escola e da sociedade. É ensinar-aprender a ser humano.

Portanto, a escola é um lugar de gente se relacionando social e humanamente. Freire (2014) acreditava nas escolas porque acreditava nas pessoas e na sua capacidade de fazer a história assumindo a possibilidade de constituir-se 'inéditos viáveis'. Ao seu olhar:

Não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais. Creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: **não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa**. Essa afirmação recusa, de um lado, o otimismo ingênuo que tem na educação a chave das transformações sociais, a solução para todos os problemas; de outro, o pessimismo igualmente acrítico e mecanicista de acordo com o qual a educação, enquanto supraestrutura, só pode algo depois das transformações infraestruturais. (FREIRE, 2014, p. 113-114, grifo do autor).

A escola de tempo integral pode ser uma possibilidade para a educação tornar-se integral, proporcionando a educandos e educadores desafios e condições de descobrir suas potencialidades, de ser mais. Como Freire (2014, p. 113), acreditamos que “[...] não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa”, portanto, consideramos suas contribuições na construção de um projeto de educação em tempo integral para o País.

Cavaliere (2007) faz uma reflexão sobre a organização do tempo social com destaque ao tempo de escola que, sendo a mais importante referência para a vida das crianças e adolescentes, tem sido, no mundo contemporâneo, um pilar para a organização da vida em família e da sociedade em geral, ou seja:

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições de vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

A implementação de experiências e projetos de escolas de tempo integral vem atendendo a dispositivos⁹ previstos em leis e planos educacionais. A partir dessa constatação acredita-se na relevância de um estudo sobre a legislação e os programas governamentais que sinalizam a ampliação da jornada escolar da educação básica.

⁹ Entendo, nesse caso, por dispositivo aqueles termos de aplicação genérica no sentido de uma pré-legibilidade, que auxiliam na compreensão da ideia em descrição. Estou me referindo especificamente ao detalhamento da ideia à qual se deseja dar a conhecer.

De acordo com a análise histórica das iniciativas de implantação de sistemas de ensino com atendimento em período integral, constatou-se que a temática da educação integral não é algo novo no cenário das políticas educacionais brasileiras. De acordo com Paro et al (1988, p. 189), as discussões têm início na década de 1920, e, conforme enfatiza o autor, “[...] ainda que não necessariamente ligada ao regime de período integral, mas já apontando para algumas necessidades a serem supridas pela educação”. Neste período, seriam, então, gestados os primeiros elementos que, na década de 1950, passariam a constituir-se como proposta de educação em tempo integral.

O PNE (BRASIL, 2014a) num contexto de redescoberta da educação em tempo integral em termos de política educacional, reforça a ideia de necessidade de ampliação do tempo escolar ao estabelecer como uma de suas metas: “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica”. (BRASIL, 2014a, p. 28).

Diante do compromisso de cumprimento das metas do novo PNE, Souza (2012) enfatiza que a gestão é a execução da política e é por meio dela que a política opera e o poder se realiza:

[...] a gestão é sempre um processo político, pois é uma atividade-meio da política, que lida diretamente com as relações de poder [...]. Isso significa dizer que não parece possível entender a ação administrativa isoladamente do poder [...]. Poder esse que se verifica nas relações escolares (pedagógicas, administrativas propriamente ditas, institucionais, etc.) e pelo qual o controle sobre a instituição na busca de tais ou quais objetivos se faz. (SOUZA, 2012, p. 159-160).

Nesse sentido, as relações de poder na escola articulam-se com os objetivos da política educacional proposta para que esta se constitua a partir dos processos de gestão, entre conquistas, disputas ou diálogos de socialização do controle desse poder de decisão sobre os rumos que a escola segue. (SOUZA, 2012). Nesse cenário compreendemos o grande o desafio dos gestores escolares no trabalho desenvolvido nos sistemas de ensino pois, o universo complexo das atribuições abarcadas pelo gestor escolar ao longo do tempo, exige desses profissionais conhecimentos e habilidades no desenvolvimento de sua prática, em situações que envolvem decisões participativas e na discussão que se abre sobre

a atuação destes no ensino integral.

As dificuldades estruturais para efetivação da educação integral por meio da ampliação do tempo escolar é outro grande desafio da gestão escolar. Instalações adequadas são essenciais à proposta de escola de tempo integral para que todos os alunos tenham as condições de aprendizagem. A necessidade de tempo traz consigo a necessidade de espaço.

Maurício (2009), ao afirmar a necessidade de tempo de permanência na escola para adquirir hábitos, valores e conhecimentos ressalva também a necessidade de espaço, necessário à proposta de escola de horário integral:

São intrínsecas, à proposta de escola de horário integral, instalações adequadas para que todos os alunos possam escovar dentes e tomar banho; refeitório compatível com as demandas para uma forma de comer saudável; equipamentos em sala multimeios para que os alunos assistam e discutam programas variados em TV, DVD, internet e outros recursos; indispensável também espaço suficiente [...] Tempo e espaço implicam custos. Não custa lembrar que educação não é despesa, é investimento, porque ela traz retorno social e econômico. (MAURÍCIO, 2009, p. 55).

O retorno social do investimento na educação acontece a longo prazo, sabemos que há pouco tempo atingimos a universalização da educação, isto para os alunos do Ensino Fundamental, mas o acesso para a maioria dos pais desses alunos durante a infância foi negado, o que tem sobrecarregado a escola, visto que uma geração de pais mais escolarizados pode contribuir significativamente no desenvolvimento da educação das crianças. Esse desenvolvimento, garantido pelo investimento na educação é que possibilitará o desenvolvimento econômico e social, tão almejado.

O projeto de escola de tempo integral requer investimento, Moll (2012) nos leva a refletir sobre o período de transição de uma escola organizada em turnos para uma escola de tempo integral, quando afirma que:

Nenhuma escola construída como 'escola de turno', com espaços delimitados para determinado número de estudantes para a manhã, para a tarde, e às vezes para os três turnos diários, 'transforma-se', de um dia para outro, em escola de jornada ampliada, em escola que inclui várias refeições diárias, em escola que acompanha, qualifica e diversifica a experiência formativa de seus estudantes. (MOLL, 2012, p. 138).

Para tanto, há necessidade de refletir sobre a transição de uma escola organizada em turnos para uma escola de tempo integral. Seria lamentável que todo o esforço de mudança se reduzisse a um conjunto de atividades desarticuladas da perspectiva que considera a escola de tempo integral uma condição para a formação integral do sujeito.

Podemos lembrar os inúmeros processos de recriação no mundo da escola. Desde os processos desconectados e sem sentido no campo da alfabetização, passando pelas reflexões filosófico-pedagógicas de Paulo Freire entre tantos outros pesquisadores e em seus diversos campos. O momento específico da educação brasileira requer:

O conhecimento do mundo em que vivemos, mundo que é resultado de nossas intervenções e de nossa capacidade/incapacidade para produzir beleza e bem-estar, é função sim da educação escolar em relação às novas gerações, e esse conhecimento só se torna possível se for convertido para essas crianças e esses jovens em uma aventura instigante em que os campos do conhecimento dialogam entre si, na medida mesma em que dialogam com o universo real e simbólico dos estudantes. (MOLL, 2013, p. 43).

Moll (2013) reflete que o saudosismo da escola pública considerada ideal encobre o fato de que a perda de sua qualidade acontece à medida em que se torna popular e universalizada, fator que considera desafiador ao se falar em mudar a escola por se tratar de uma cultura enraizada, proveniente de muitos anos de repressão político-cultural, enquadradas em uma lógica de repetições cientificamente uniformizadas.

Por outro lado, constatam-se iniciativas de muitos professores que reinventam suas práticas pedagógicas, trabalhando para uma educação que permite aos estudantes um ambiente escolar de diálogo, de aprendizagens e de significações.

Como instituição socioeducativa, a escola é questionada sobre seu papel frente às transformações sociais, culturais, econômicas e políticas do mundo contemporâneo. Reinventar a escola e transformá-la em um ambiente de formação plena é tarefa da gestão pública, das universidades, da sociedade civil e de todos os seus atores.

Evidenciamos a necessidade de mudança na educação ofertada aos

alunos do ensino fundamental ao nos situarmos historicamente diante dos problemas e desafios que a educação brasileira enfrentou ao longo das últimas décadas.

Nesse início do século XXI, a escola brasileira, que foi marcada pela prática de exclusão das classes populares, enfrenta o desafio de tornar-se democrática e inclusiva. Os alunos que antes eram excluídos do processo de ensino, por inúmeros condicionantes, hoje estão presentes na sala de aula e com todas as suas necessidades de desenvolvimento. Perante a Constituição Federal (BRASIL, 1988) todos os cidadãos são iguais quanto aos seus direitos, independente da circunstância.

Uma proposta de mudança frente à organização escolar tradicional considera as forças sociais comunitárias. O entorno da escola torna-se campo de desenvolvimento da aprendizagem, pois “[...] a educação integral que se propõe hoje não pensa em uma escola que isole a criança de sua comunidade objetivando protegê-la, pois sem conviver em sua comunidade ela não tem como desenvolver o direito de cidadania”. (BRANCO, 2009, p. 34).

As questões ligadas à cidadania são amplas e complexas e refletem as práticas sociais desenvolvidas na sociedade. Branco (2009) aponta que a escola não é a responsável pelo aumento da violência, do individualismo e do enfraquecimento do convívio social, porém, é sobre ela que recaem as expectativas de mudança desse quadro.

Nessa realidade, a escola é desafiada a desenvolver práticas que permitam a convivência entre os seus e entre os diversos atores da família e da comunidade. Para que essa mudança ocorra:

É imprescindível que os adultos que fazem a mediação entre as crianças deixem de impor um discurso coercitivo e regras vindas do exterior que só estimulam a obediência cega à autoridade e à moral heterônoma; essa atitude precisa ser substituída pela construção do respeito mútuo entre pares, pela oportunidade das crianças discutirem suas ideias, tomarem suas decisões e avaliarem os resultados dessa gestão. (BRANCO, 2009, p. 35).

Assim, a cidadania é compreendida como um processo a ser desenvolvido com as crianças nas práticas de gestão das atividades escolares com as quais estão envolvidas sem ênfase nas regras e instruções dissociadas das situações

reais de vida das crianças. Moll (2012) ressalta a importância de articulação de relações entre cidade, comunidade, escola e os diferentes agentes educativos, de modo que a própria cidade se constitua como espaço de formação humana, ou seja:

Trata-se, portanto, de ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato, predominante nas práticas escolares. (MOLL, 2012, p. 133).

Entendemos que essa mudança não pode ser superficial, ou seja repetir ou ampliar o que já se faz, mas trata-se de:

[...] reconectar os tempos da escola com os tempos da vida dos nossos estudantes, procurando entender o *continuum*, entre esses tempos e a presença dos estudantes com seus saberes e múltiplas possibilidades de aprendizagens. Trata-se de partir dos processos de reflexão e ação instituídos há muito em muitas escolas, avançar na qualificação do espaço escolar como espaço de conhecimento e valores, como espaço no qual a vida transita em sua complexidade e inteireza, como espaço no qual cada estudante, com razão e emoção, possa conhecer e operar com a música, com as ciências, com as artes cênicas, com a matemática, com a literatura, onde cada um e todos em relação possam se humanizar e se singularizar, entendendo o mundo e entendendo-se no mundo. (MOLL, 2013, p. 45).

Trata-se de promover a vivência de situações na escola e na comunidade, ampliando assim o território de uso e circulação de crianças. Elas precisam circular pelo bairro, conhecer os espaços da cidade, ver como esses são utilizados pelas pessoas para valorizá-los e construir, assim, suas identidades de cidadãos e a noção de pertencimento na relação com sua comunidade. (BRANCO, 2009). O envolvimento de todos com a educação faz com que essa atividade assuma importância vital para a cidade.

É possível observar, mundialmente, um crescimento pelo reconhecimento de que os profissionais da educação devem se articular com as famílias e com a comunidade do entorno das escolas para uma educação escolar melhor para todas as pessoas. Fazendo parte desse movimento, as “Comunidades de

Aprendizagem”¹⁰ investem em um ideal educativo que parte do princípio de que o desenvolvimento de seus habitantes não pode ser deixado ao acaso. A educação amplamente desenvolvida pela comunidade, dirigida pela gestão pública municipal, organiza os representantes dos diferentes segmentos sociais para garantir a todos as possibilidades de desenvolvimento de suas potencialidades e o direito de participação nas ações e decisões comunitárias. Esse modelo educativo acentua a responsabilidade dos governos locais no desenvolvimento de todas as potencialidades educativas que a cidade contém, incorporando no projeto político os princípios da cidade educadora¹¹.

De acordo com Branco (2009), a educação integral que se preconiza hoje precisa desenvolver-se em territórios mais amplos e em diferentes lugares. O espaço adequado da escola é a base, mas os lugares da cidade, como praças, museus bibliotecas, teatros, observatórios, construções, comércios, entre tantos outros, inclusive as hortas e as próprias moradias das crianças podem complementar e diversificar os espaços educativos. Branco (2009, p. 37) argumenta que “[...] os locais com potencial educativo até hoje ignorados pela escola possam ser utilizados pelo grupo de aprendizes para suas explorações e descobertas”, pois esses locais fazem parte da realidade dos seus habitantes e possuem significados e valores a serem apreendidos.

¹⁰ “Comunidades de Aprendizagem” é um modelo educativo comunitário, a partir do qual se compreende a escola como instituição central de nossa sociedade. A proposta foi elaborada pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona, Espanha, e, desde 2003, vem sendo difundida, apoiada e pesquisada, no Brasil e em outros países da América Latina [...]. É uma proposta dedicada à ampliação de participação de pessoas do bairro e da cidade na vida da escola, intensificando e diversificando, de maneira metódica, a interação entre diferentes agentes educativos. Ações de familiares, de pessoas da comunidade de entorno e de profissionais da educação se articulam de maneira dialógica para a garantia de máxima aprendizagem para todos os estudantes, com desenvolvimento de convivência respeitosa, tendo a diversidade como fonte de riqueza humana. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 12).

¹¹ A concepção de Cidade Educadora remete ao entendimento da cidade como território educativo. Nele, seus diferentes espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, que podem, ao assumirem uma intencionalidade educativa, garantir a perenidade do processo de formação dos indivíduos para além da escola, em diálogo com as diversas oportunidades de ensinar e aprender que a comunidade oferece. Movimento das Cidades Educadoras. Este conceito ganhou força e notoriedade com o movimento das Cidades Educadoras, que teve início em 1990 com o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, na Espanha. Neste encontro, um grupo de cidades pactuou um conjunto de princípios centrados no desenvolvimento dos seus habitantes que orientariam a administração pública a partir de então e que estavam organizados na Carta das Cidades Educadoras, cuja versão final foi elaborada e aprovada no III Congresso Internacional, em Bolonha, na Itália, em 1994. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/glossario/cidade-educadora/>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

Possibilitar a educação em tempo integral permite expor os educandos à diversidade de experiências, ampliam-se as possibilidades de desenvolvimento de atividades mais elaboradas que, em última análise, enriquece os saberes e as vivências, incorporadas pelo convívio social nos diferentes espaços e com diferentes atores do processo de ensino e aprendizagem.

3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DOS INDICATIVOS LEGAIS PARA AS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

Neste terceiro capítulo apresenta-se um estudo do PME, trazendo os referenciais oficiais que o respaldam, a fim de apresentar sua origem, finalidades, princípios, metas e operacionalização, objetivando uma análise ampla desse programa.

As políticas de educação básica no Brasil sofrem com a descontinuidade de investimentos em projetos e programas que, por influências políticas e partidárias, não recebem atenção necessária para o seu amadurecimento, para a universalização qualificada de todos os seus segmentos. De acordo com Moll (2012), os projetos iniciados por muitos que sonharam e construíram experiências diferenciadas de educação nasceram em manifestações locais, em legislações democráticas em toda a extensão do território brasileiro. A revivência de projetos de educação democrática e unitária, inspirados em Anísio Teixeira (1959, 1994), Darcy Ribeiro (1986), Freire (2014, 2015) e outros, expressam a vitalidade que emerge em nosso País por uma educação que contemple todas as dimensões do ser humano.

A materialização da citada política, por consequência das especificidades reguladoras, canaliza-se para o atendimento assistencial. Um passo para essa reflexão aponta para a análise da legislação e o reconhecimento das possibilidades de implementação da educação de tempo integral nas escolas brasileiras.

Buscamos chegar a isso tentando desprender-se do aprendizado superficial que ainda nos faz olhar para o que é proclamado pela legislação, apenas como um conjunto de signos, referentes a determinados conteúdos, carregados de um ou outro significado, que pode estar oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de intenções, representações, escondidos, não visíveis ao olhar. Para Foucault (2013), nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos, ou seja, há enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o Programa Mais Educação, nessa perspectiva, significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria 'por trás' dos documentos, procurando explorar ao máximo os

materiais, na medida em que eles são produzidos em um contexto histórico e político.

Partindo dessa reflexão, busca-se compreender como as políticas são produzidas, mais especificamente como as políticas ou programas educacionais se constituem em relação ao que pretendem e seus resultados. Apoiando-se nos estudos de Mainardes (2006), Ball (2004, 2011) e Mainardes e Marcondes (2009), analisamos a influência do contexto legislativo, que sustenta a criação da política Programa Mais Educação.

Como premissa para o entendimento do contexto legislativo em que o Programa Mais Educação foi criado, visitamos a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a qual, em seu artigo 205, declara ser a educação um direito humano promovido e incentivado com a colaboração da sociedade. Esse artigo da lei atribui grande responsabilidade ao Estado, mas impõe às famílias e à sociedade a garantia da educação como direito de todos. Assim, cabe ao Estado a oferta, o financiamento, e a garantia de condições mínimas de qualidade, considerando-se a estrutura física das escolas, professores, materiais didáticos, transporte escolar, merenda, dentre outras demandas que a escola tem para o sucesso do processo educativo. O artigo também contempla a concepção de formação integral quando determina que o direito à educação se faz associar ao pleno desenvolvimento do sujeito e o seu preparo para o exercício da cidadania. Nesses termos a lei está apresentando o direito a uma formação integral.

O artigo 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) induz para o conceito de educação integral ao afirmar que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, entre outros, o direito à educação. De acordo com a redação dada pela Emenda Constitucional n. 65 (BRASIL, 2010a):

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

Em todo o texto da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) não se encontra a palavra integral relacionada à educação, isto porque “Educação

Integral, em última instância, é um pleonasmo: ou a educação é integral ou, então, não é educação”. (PARO, 2009, p. 13). O autor defende que toda educação tem que ser integral, assim a educação por si deve visar ao pleno desenvolvimento do sujeito.

Com a abertura política e a redemocratização do País, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) garantiu uma concepção ampla de educação e sua inscrição como direito social inalienável, bem como a divisão da responsabilidade entre os entes federados e a vinculação constitucional de recursos para a educação. A lei determinou que os planos de educação se tornassem leis e, portanto, com caráter autônomo em relação ao estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), Lei n. 8.069/1990, no Capítulo IV, artigo 53, reforça a obrigatoriedade do acesso, da permanência e do desenvolvimento integral:

Art. 53. A criança e o adolescente tem direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento da sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer a instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

O ECA (BRASIL, 1990) associa o desenvolvimento integral da criança e do adolescente a uma forma específica de proteção e, por isso, propõe um sistema integrado de atenção, ou seja,

Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude. (BRASIL, 1990).

A LDB (BRASIL, 1996), proclama como princípio e fim da educação nacional o “[...] pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º) e aponta a educação “em tempo integral”, não estabelecendo que a ampliação do tempo seja suficiente, nem que essa medida seja necessária, mas traz a educação em tempo integral

como mais um instrumento para possibilitar a formação integral.

Especificamente à educação de tempo integral, a LDB (BRASIL, 1996) determina que “O Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (art.34, § 2º) e ainda “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (87, § 5º). A LDB contém aspectos relacionados tanto à educação integral, quanto à ampliação do tempo escolar, sem estabelecer relações entre a oferta de educação integral com a ampliação progressiva do período de permanência na escola. Para Menezes (2009, p. 71), o “[...] aumento progressivo do tempo escolar pode estar associado a outros fatores, a citar, aqueles relacionados à proteção social da criança e do adolescente e aos direitos de pais e mães trabalhadores”.

Ofertar educação em tempo integral em um País como o Brasil, não seria algo possível de imediato. O texto relacionado ao artigo 34 da LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996a), ao apresentar o ensino fundamental ministrado progressivamente em tempo integral, e ainda, a critério dos sistemas de ensino, possibilita uma interpretação ampla e subjetiva, ou seja, a regulamentação que a Lei determina não estabelece prazos, critérios ou exigências para a oferta de ensino em tempo integral.

O texto do artigo 3º da LDB (BRASIL, 1996) estabelece os princípios em que o ensino será ministrado no país. Entre esses princípios destacam-se os relacionados nos incisos X e XI, cujo conteúdo expressa a valorização de experiências extraescolares e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, termos que abrem espaço para outras instituições, públicas ou não, participarem dos processos educativos.

Nas disposições transitórias da LDB, ao instituir a Década da Educação anuncia-se que: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996a, art. 87, §5º). Nesses e nos termos anteriores citados, evidenciamos que o texto contempla a oferta de educação em tempo integral, o que não se pode considerar um compromisso.

Os textos oficiais que induzem a uma política de educação em tempo integral apresentam maior compromisso com essa política a partir das Leis n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001) e n. 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação 2014/2024 (BRASIL, 2014a).

Destaca-se, portanto, conforme a citação a seguir que o PNE aumenta seu compromisso, comparado com a LDB ao apresentar a ampliação progressiva do tempo escolar dentre os objetivos e metas relacionados ao ensino fundamental:

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. (BRASIL, 2001, p. 62).

A ampliação do tempo, nos termos do PNE (BRASIL, 2001, p. 62) prioriza o atendimento “[...] às crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa”. Menezes (2009) destaca que este PNE ao promover a ampliação do tempo escolar, favorecendo as crianças provenientes de camadas sociais mais necessitadas contradiz a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) que determina a igualdade de direitos perante a lei, pois, o Plano exclui as crianças pertencentes às demais classes sociais do atendimento em escolas de tempo integral.

Freire (2015) alerta para a necessidade da coerência entre o que se diz, o que se escreve e o que se faz, pois as políticas não se concretizam com o planejamento. A arena onde se formulam as políticas para a educação é um lugar de luta permanente ao considerar, como Foucault (2013), as palavras e as coisas se relacionam de maneira complexa, porque essa relação é histórica, está repleta de construções e interpretações e perpassadas por relações de poder. É preciso, então, perceber os caminhos e descaminhos que determinada política apresenta e por esses entremeios validar, concertar e instituir as ações necessárias para o progresso e desenvolvimento da sociedade, não deixando que projetos qualificados para favorecer o desenvolvimento humano, se percam na tão evidenciada descontinuidade das políticas por fins partidários.

Dourado (2010) afirma que o PNE não se constituiu como base e diretriz

para a política central, no planejamento e na implementação das ações educativas, nem foi acionado como tal pelos diferentes segmentos da sociedade civil e política brasileira. Assim, o PNE reforçou a tradição do Estado brasileiro nas políticas resultantes das ações e prioridades governamentais em detrimento de efetivas políticas de Estado.

As políticas públicas passaram por um período de reorganização na década de 1990 devido aos arranjos e a configuração da nova ordem econômica e política mundial. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), tal configuração deve-se, sobretudo ao avanço do neoliberalismo de mercado, a queda do socialismo real, no final da década de 1980, ao desmonte da ordem econômica constituída pelos Estados nacionais, a partir da segunda Guerra Mundial, e à globalização do sistema de mercado, mediante a globalização do capital. Assim sendo:

De um lado o poder global concentra-se, crescentemente, nas forças de mercado, ou seja, nos grandes grupos financeiros e industriais (corporações), que, em combinação com o estado, definem as estratégias de desenvolvimento, incluindo as reestruturações econômicas e os ajustes políticos financeiros. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 93).

Neste contexto histórico e temporal, o Brasil foi marcado por um processo de concretização das políticas educacionais conforme as diretrizes de agentes financeiros multilaterais, colocando o País no contexto competitivo da globalização.

Na ordem econômica o País tem alcançado especial destaque no contexto internacional. De acordo com Menezes (2012), o Brasil alcançou o posto de maior potência econômica na América Latina, estando entre os destaques no cenário mundial pelo rápido crescimento de suas economias em desenvolvimento, chamados pela sigla BRIC (Brasil, Rússia, Índia e China).

Em meio a esse desenvolvimento a educação se coloca como grande alvo na continuidade desse processo, visto que o mercado de trabalho necessita de profissionais aptos para sustentar o crescimento. Por outro lado, o descaso com a promoção do direito à educação e a histórica descontinuidade de políticas públicas voltadas para o campo educacional, tem revelado um baixo desempenho

nas avaliações padronizadas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Tais avaliações, embora criticadas pelo caráter competitivo por valorizar desempenhos individuais e sem espaço para concepções de avaliações diagnósticas, democráticas e emancipatórias (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012), apontam um diagnóstico das deficiências educacionais de cada região.

Em meio a este cenário, políticas educacionais voltadas para a ampliação da jornada escolar vem sendo apresentadas, segundo Menezes (2012, p. 138):

[...] não apenas como estratégia para o necessário avanço educacional historicamente devido ao país, mas, especialmente, com possibilidade de contribuir para o avanço da aprendizagem dos alunos, bem como com sua formação mais ampla, voltada para seu desenvolvimento. Sob essa perspectiva a discussão sobre a necessidade de as instâncias subnacionais construírem, cada qual – a partir de um projeto educacional, elaborado coletivamente, que tenha por base suas expectativas e especificidades locais – sua política de educação (em tempo) integral vem conquistando significativo espaço nas arenas educacionais.

Para tanto, entendemos que a garantia dos direitos educacionais e a promoção de políticas para este fim se faz associar a fontes de financiamento e recursos. Dentro desse contexto, trazemos a seguir alguns aspectos relativos ao financiamento da educação, com o intuito de conhecer a articulação econômica que capta recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino e para refletirmos sobre as possibilidades de financiamento da educação em tempo integral no Brasil.

3.1 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A meta proposta pelo PNE (2014/2024) relativa ao atendimento em tempo integral provoca a reflexão acerca do financiamento para essa modalidade de educação no País. O direito a uma educação integral, como disposto no artigo 2º da LDB (BRASIL, 1996) e já especificado anteriormente, se faz associar às fontes regulares, estáveis e suficientes de recursos, ou seja, não há como ampliar a jornada escolar sem a ampliação de recursos financeiros.

A vinculação institucional de recursos para educação está prevista na

Constituição Federal (BRASIL, 1988) que determina que a União destine, no mínimo 18%, e os estados, Distrito Federal e municípios 25% de toda a receita de seus impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino, sendo esta a sustentação da educação no Brasil.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)¹² é uma operacionalização da vinculação constitucional de recursos que redistribui de forma igualitária os recursos arrecadados em cada Estado, ou seja, essa redistribuição pode favorecer os municípios que tem menor arrecadação com recursos advindos dos municípios com grau mais avantajado de arrecadação de impostos, visto que no FUNDEB o valor aluno é equivalente para todas as matrículas de cada município.

O FUNDEB traz recursos diferenciados para o aluno com matrícula em tempo integral com a ponderação de 1,30%¹³ no valor aluno do Ensino Fundamental. Essa diferenciação do FUNDEB destina-se para o aluno matriculado em uma escola de tempo integral, cuja jornada escolar diária seja igual ou superior a sete horas durante todos os dias do ano letivo. Na prática, de acordo com a Portaria Interministerial¹⁴ n. 8, de 15 de novembro de 2015, isso significa dizer que, no ano de 2015, o FUNDEB no Paraná destinou o valor aluno ano de R\$ 3.632,03 para os alunos matriculados em tempo integral e R\$ 2.793,87 para as matrículas de tempo parcial. A distribuição dos recursos é regulamentada pelos números do Censo Escolar e não está de acordo com as necessidades da educação básica pública de tempo integral, pois:

[...] esses valores anuais por aluno ainda necessitam ser aumentados, pois, embora tenham passado por significativos avanços [...] ainda se encontram defasados em relação às reais necessidades da educação básica pública, e aqui se destaca, em tempo integral. [...] A partir dessas considerações, é importante destacar que o avanço na qualidade da educação, amplamente evidenciada na legislação educacional brasileira, faz-se associar, entre outros, à implantação do custo aluno-qualidade (CAQ) [...] A lógica que prevalece o cálculo do valor médio gasto por

¹² O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional n. 56/2006, regulamentado pela Lei n. 11.494/2007 e pelo Decreto n. 6.253/2007, foi instituído no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal.

¹³ Ponderação de matrículas urbanas em tempo integral igual a 1,25% para os anos iniciais de Ensino Fundamental de 2007 a 2010, tendo passado para 1,30% a partir de 2011.

¹⁴ Disponível em: <www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=PIM&num_ato=00000008&seq_ato=000&vlr_ano=2015&sgl_orgao=MF/MEC>. Acesso em: 29 dez. 2015.

aluno consiste na divisão dos recursos da vinculação constitucional, disposta no art. 212 da CF 1988, pelo número de matrículas, recursos estes na maioria das vezes escassos, uma vez que estão submetidos às flutuações da economia e às políticas fiscais postas pelos governos. (MENEZES, 2012, p. 143).

A adoção do custo aluno-qualidade é discutida por Carreira e Rezende Pinto (2007) citados por Menezes (2012) e representa uma inversão na lógica do financiamento da educação e das demais políticas sociais do País. Segundo os autores o financiamento das políticas sociais e educacionais sofrem historicamente pela submissão à disponibilidade financeira imposta pelos ajustes fiscais.

Outra estratégia para captação de recursos para a educação é o Salário Educação, que é uma contribuição social prevista no artigo 212 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e regulamentado pelas Leis n. 9.424/96 (BRASIL, 1996b) e n. 9.766/98 (BRASIL, 1998c), Decreto n. 6.003/2006 (BRASIL, 2006) e Lei n. 11.457/2007 (BRASIL, 2007e). É calculada com base na alíquota de 2,5% sobre o valor total das remunerações pagas pelas empresas, aos segurados empregados e é arrecadada, fiscalizada e cobrada pela Secretaria da Receita Federal do Brasil, do Ministério da Fazenda (RFB/MF). Cabe ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a função redistributiva da contribuição social do salário-educação. Descontadas as deduções previstas em lei (despesas administrativas), 10% desse valor é aplicado pelo FNDE em programas, projetos e ações voltados para a educação básica (Decreto n. 6.003/2006, art. 9º § 4º). Portanto, os programas financiados pelo FNDE como o Programa Mais Educação, Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), entre outros, são financiados com o Salário Educação. O restante, 90% do valor é dividido em cotas (federal – 1/3, estadual e municipal – 2/3). Esses recursos podem ser aplicados pela União em programas e projetos voltados para a redução das diferenças sócio-educacionais e, no caso dos estados e municípios, cujo repasse mensal é automático em favor de suas secretarias de educação, os valores devem financiar programas, projetos e ações voltados para educação básica. Na prática, esses valores podem ampliar as possibilidades de financiamento, dando condições para a execução de projetos de educação em tempo integral, se assim o estado ou município desejar.

Completando a relação dos mecanismos financeiros que atualmente dão sustentabilidade à política de educação em tempo integral, chegamos ao Programa Mais Educação, objeto de análise desta pesquisa que surge, dentro do contexto das políticas mais amplas em que foi criado, como um programa para induzir estados e municípios na ampliação da jornada escolar e organização curricular, na perspectiva de uma educação integral. Esse programa, o qual analisaremos especificamente em sessões posteriores, é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

O Quadro 2 abaixo contempla a expansão do PME, tanto no número de instituições participantes, quanto no aporte de recursos financeiros.

Quadro 2 – Evolução do nº de escolas e valores do PME

		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
ESCOLAS ADERIDAS	Total	1.408	5.006	10.027	14.995	32.074	49.466	58.652
	Estaduais	787	2.291	4.495	6.306	9.532	12.437	14.343
	Municipais	621	2.715	5.532	8.689	22.542	37.014	44.309
REPASSE DE RECURSOS	Total (R\$)	56,8 milhões	152,9 milhões	378,6 milhões	528,9 milhões	894,7 bilhões	1,35 bilhões	1,18 bilhões
	R\$/aluno: Média	31,6	48,5	62,3	76,8	99,0	94,5	82,1

Fonte: FNDE/MEC

Os valores do PME expressos na tabela acima representam uma diferença significativa quando comparados ao valor aluno do FUNDEB, porém, os valores do PME são caracterizados por uma quantia a mais, no cenário do financiamento da educação, especificamente na política indutora de ampliação da jornada escolar.

No cenário do financiamento para a educação em tempo integral são duas as fontes de recursos diferenciados possíveis, quais sejam, o recurso diferenciado

do FUNDEB para educação em tempo integral com 30% a mais e o PME, que além dos recursos financeiros disponibiliza apoio técnico na operacionalização da política para os estados e municípios.

Tendo realizado a explanação do aporte financeiro da política de educação integral daremos continuidade na análise do PME, relacionando os aspectos que influenciaram a sua criação.

3.2 A ARENA POLÍTICA DO PME

Ao se analisarem as políticas educacionais na perspectiva do contexto da influência, é preciso considerar também os objetivos dos organismos internacionais, que interferem diretamente na construção de políticas internacionais e locais, definindo os conceitos de qualidade, equidade, inclusão, dentre outros. Mainardes (2006) enfatiza a existência de um conjunto de arenas públicas mais formais, constituídas por comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência. Na análise desse contexto, Mainardes (2006) ressalta a importância de estudos que contribuem para uma análise mais densa das influências no processo de formulação de políticas internacionais.

Nesse contexto analisamos que desde década de 1990 foram promovidos eventos internacionais por agências multilaterais, como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), entre outras, direcionados por discursos de equidade e qualidade da educação. Nessa direção, Voss (2012, p. 10) afirma que:

Os eventos e os textos produzidos com o patrocínio dos organismos multilaterais objetivam estabelecer uma agenda global de reformas na educação. A circulação desses discursos é feita num campo político de negociações, acordos e alianças, que buscam articular diversos países em torno dos movimentos das reformas nas políticas educacionais mundiais.

A participação ativa do Brasil nos fóruns internacionais vem influenciando a

promoção de reformas nas políticas educacionais do nosso País, de acordo com o modelo global de desenvolvimento. No entanto tais influências “[...] são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação”. (MAINARDES, 2006, p. 52). Para esse autor, a globalização estimula que as políticas de ordem mundial sejam transferidas para cada país, o que pode não ocorrer de maneira tão fiel, ou seja, “[...] as políticas são recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos”. (MAINARDES, 2006, p. 52). Assim, percebe-se que as políticas são influenciadas por uma interação dialética entre o global e o local.

Evidenciando que o acesso em termos de ingresso na escola já é fato na educação, a ênfase dos discursos oficiais passou a ser a equidade e a qualidade na educação. Com esse objetivo, o governo federal, a partir de 2007, iniciou um conjunto de reformas nas políticas educacionais instituindo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como um norte de avaliação e regulação da qualidade do ensino público aplicados ao Ensino Fundamental e Médio.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) destacam o ritmo acelerado das ações, na área educacional, que aconteciam nesse período. Vários decretos foram editados no ano de 2007, provocando inúmeras alterações na organização e na gestão educacional do nosso País.

No campo das influências nacionais, pode-se evidenciar que o governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, através do Ministro da Educação Fernando Haddad, ao lançar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) tinha o intuito de alinhar a educação ao Projeto de Aceleração Econômica (PAC)¹⁵ (VOSS, 2011).

No PDE (BRASIL, 2007a), aprovado em abril de 2007, é apresentado um conjunto de programas que, de acordo com seu texto, visam dar sequência às Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001). A visão sistêmica, anunciada no documento, representaria a superação dos problemas nos diferentes níveis, etapas e modalidades do sistema educacional relacionados às

¹⁵ A ideia básica do PAC era de se tornar um programa capaz de preparar a infraestrutura do país para um grande crescimento que deveria vir a partir de uma reforma tributária e política, puxada por um forte apoio governamental em projetos sociais. O Plano de desenvolvimento da Educação (PDE) foi considerado, então, o PAC da Educação. (GHIRARDELLI, 2009 apud VOSS, 2011, p. 46).

disparidades de investimento em cada nível. O que o documento ressalta é que esses problemas seriam sanados à medida que as políticas educacionais criadas poderiam aliar os diferentes níveis e modalidades, promovendo ações que repercutiriam de forma recíproca em todo o sistema educacional.

Atualmente o PDE é composto por mais de quarenta programas e ações, entre elas o Programa Mais Educação, e além da visão sistêmica, apresenta os seguintes princípios: regime de colaboração, transparência, controle social, responsabilização, mobilização e territorialidade. (BRASIL, 2007a).

O PDE determina o regime de colaboração, previsto também na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na LDB (BRASIL, 1996) definindo o seu significado como compartilhamento de “[...] competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação”. (BRASIL, 2007a, p. 10). No documento, regime de colaboração significa ampliar o comprometimento da União, dos Estados e Municípios com a oferta e manutenção da educação e, ao mesmo tempo estender o compromisso aos demais setores sociais, públicos ou privados.

A transparência, que também fundamenta o Plano, é entendida como possibilidade de controle social das políticas educacionais, devendo a sociedade acompanhar, fiscalizar e mobilizar-se para a melhoria da qualidade da educação.

De acordo com Voss (2011) o PDE utiliza-se da mobilização e responsabilização social para o estabelecimento de um compromisso de todos pela melhoria da qualidade da educação que consubstancia-se com a elaboração do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b). O documento apresenta 28 diretrizes voltadas para a melhoria da qualidade da educação consideradas metas a serem atingidas até o ano de 2021 com a conjugação de esforços dos governos federal, estadual e municipal. As diretrizes somam esforços das esferas governamentais elencando a atuação das famílias e da comunidade para a melhoria da qualidade da educação.

O Plano contempla duas diretrizes relativas à educação em tempo integral: a diretriz IV – “Combater a repetência, [...] pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial; [...]” e a

diretriz VII – “Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada escolar”. (BRASIL, 2007b). As possibilidades de permanência do educando na escola, em atividades de contraturno, com vistas para a melhoria do desempenho destes, é fator direcionado à lógica da elevação da qualidade da educação medida através do IDEB, pois:

O discurso de responsabilização e mobilização social objetiva capturar governos e comunidades locais, pois as formas de distribuição dos recursos federais estão condicionadas ao envolvimento de cada um na construção da política que se sustenta e legitima na lógica da elevação da 'qualidade da educação' medida através do IDEB, a qual dependerá dos desempenhos e do mérito que os sujeitos e as instituições demonstrarem. (VOSS, 2011, p. 60).

É nesse contexto que é criado o Programa Mais Educação, através da Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007c) e do Decreto n. 7.083 de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010b), sobre o qual se especifica uma análise no contexto da produção de texto desse estudo em sessão posterior.

Sete anos após a criação do PME é aprovado o PNE 2014//2024, através da Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014a), representando um avanço para a educação de tempo integral e torna essa modalidade de educação uma meta a ser atendida em todo o País. O atual plano prevê na meta 6, a oferta da educação em tempo integral para 50% das escolas públicas e o atendimento de 25% dos estudantes da educação básica do Brasil.

Levando em consideração os números do Censo 2013, isso significaria oferecer a modalidade em mais de **59 mil escolas de Ensino Fundamental da rede pública**, abrangendo aproximadamente **6 milhões de alunos**. O Ministério da Educação conta com a ajuda dos **royalties do petróleo** para elevar de 6,4% para 10% a proporção do produto interno bruto (PIB) investido no ensino, outra meta do PNE, de forma a dispor de recursos para disseminar o tempo integral.

A ampliação da jornada escolar para no mínimo sete horas diárias, de acordo com o estipulado no PNE (BRASIL, 2014a), vem se expandindo. No ano de 2014, dos 24 milhões de alunos da rede pública de Ensino Fundamental, 4,3 milhões tinham jornada ampliada, de acordo com o Censo da Educação Básica

2014. Um crescimento de 500% em relação a 2008, quando a modalidade atendia pouco mais de 700 mil estudantes.

No entanto, apesar do avanço a cada ano, cumprir o PNE (BRASIL, 2014a) nesse quesito ainda vai exigir esforço dos municípios. Alguns já possuíam regulamentação e práticas próprias antes mesmo do PME e aderiram ao Programa adaptando-o de acordo com o que vinham desenvolvendo. De acordo com Cavaliere (2014) há municípios e estados gerenciando o PME no conjunto da rede e implantando, ao mesmo tempo e aos poucos, unidades escolares de tempo integral, com estrutura, para que todos os alunos permaneçam em turno integral. “Os municípios de Mesquita (RJ), Resende (RJ), Niterói (RJ) e Juiz de Fora (MG) são alguns exemplos de uma coexistência frutífera.” (CAVALIERE, 2014, p. 1219).

No Ensino Fundamental, o Censo indica que a jornada ampliada hoje chega a 18% dos estudantes. Segundo Cleuza Repulho, presidente da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (UNIÃO NACIONAL DE DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO, 2015), por enquanto, os recursos são insuficientes para continuar ampliando vagas, quer seja, a meta do PNE dificilmente será atingida se não houver novas fontes de financiamento. Como o ensino fundamental é atribuição principalmente dos municípios, sobre eles recai a responsabilidade de ampliar a oferta do tempo integral. A demanda da população é grande e muitas cidades já investem verbas próprias para aumentar as vagas ou complementar os valores repassados pelo Mais Educação.

Com a aprovação do PNE 2014-2024, fica a expectativa de concretização da melhoria da qualidade da educação por meio de políticas públicas efetivas para garantir que as metas do novo PNE sejam cumpridas no prazo estabelecido, embora o documento nada mencione sobre as formas de assegurar a qualidade de ensino nas salas de aula, ou mesmo sobre a valorização dos profissionais do ensino, sendo este um passo importante para alcançar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Na sequência, a análise apresentará as especificidades e o desenvolvimento do Programa Mais Educação, instituído como estratégia do Governo Federal para indução da política de educação integral no Brasil.

3.3 PME: A POLÍTICA COMO TEXTO

No documento que institui o PME (BRASIL, 2007c) anunciam-se as finalidades do Programa que, além de apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de ensino de educação básica, pretendem “[...] 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**”. (BRASIL, 2007c, art. 2º, grifo nosso). Com embasamento na análise do ciclo de políticas a qual se propõe nesse estudo, pode-se perceber que o discurso inicial enfatizado pela política global é exposto no Programa agora analisado, porém, com uma recontextualização evidente:

O discurso da educação como fator estratégico de desenvolvimento social e econômico é atualmente recontextualizado, pois a ênfase central das reformas educacionais contemporâneas não é a expansão da escolarização, mas a equidade, entendida como oferta eficiente e eficaz do ensino, de modo a garantir condições de aquisição de habilidades e informações que permitam competir no mercado profissional. (VOSS, 2012, p. 45).

Nesse contexto, as reformas nas políticas educacionais brasileiras não são apenas a repetição de acordos internacionais. As reformas vêm sendo discutidas num contexto profundo de embates políticos, onde diversas forças sociais como sindicatos, organizações não governamentais (ONGs), associações docentes, intelectuais e demais movimentos sociais, lutam para conquistar direitos sociais mais amplos e democráticos. (VOSS, 2011).

Consciente de que, no contexto da produção de texto, são estabelecidas articulações com a linguagem de interesse público mais geral e, de acordo com Mainardes (2006), ao evidenciar que os textos políticos são produzidos para representar a política, sob a forma de textos oficiais, como leis, pronunciamentos, vídeos e outros recursos formais e informais, nos propomos a analisar os seguintes documentos: Portaria Normativa Interministerial n. 17 de 24 de abril de 2007; Caderno Série Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território; Caderno Série Mais Educação – Educação Integral; Caderno Rede de Saberes: Mais Educação; Manual Programa Mais Educação – Passo a Passo; Decreto n. 7.083 de 27 de janeiro de 2010 e Manual de Educação Integral para obtenção de

apoio financeiro, através do Programa Mais Educação – PDDE/Integral – 2009 a 2014. Na análise dos textos políticos apresentados é possível perceber a duplicidade das suas estruturas, pois expressam a disputa entre vozes que marcam a sua produção. A efetivação dessas políticas, no contexto da prática também sofre a influência de disputas. Os atores que participam da política na ação influenciam no seu desdobramento. Gestores, professores e coordenadores participam de todo esse processo, não apenas no ato da implementação, mas na avaliação e no aperfeiçoamento das políticas educacionais.

Durante a entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), Stephen Ball rejeita a ideia de que as políticas são implementadas, mas se movimentam em direção à prática, um processo extremamente complexo, uma alteração entre modalidades, “[...] a modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas”. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

O Programa Mais Educação (PME), normatizado inicialmente pela Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007c) e posteriormente, pelo Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010b), é uma política pública setorial dentro da política educacional que integra as ações do PDE. A implantação do Programa é compreendida como uma estratégia do governo federal para a indução da política de educação integral no Brasil (BRASIL, 2007c). No documento, anunciam-se que as principais razões de sua elaboração são a diminuição da desigualdade de oportunidades educacionais e a valorização da diversidade cultural brasileira. (BRASIL, 2007c).

A Lei, em acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e com a LDB (BRASIL, 1996) estabelece a educação integral, enquanto possibilidade de formação integral do ser humano, objetivo visualizado no artigo a seguir:

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2007c).

Implementado no País em 2008, o documento apresenta a educação

integral sob a perspectiva da articulação de ações e orienta que a ampliação do tempo escolar seja direcionada à formação integral do indivíduo, reiterada em artigo do Programa Mais Educação:

Art. 6º O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações sócio educativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens 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. (BRASIL, 2007c).

Considera-se que a educação brasileira conta hoje com uma política que incentiva a oferta de escolas de tempo integral, por meio do Programa Mais Educação. Com a efetivação dessa política, o Ministério da Educação, contando com a participação de pesquisadores, representantes de universidades e instituições com trabalhos educativos e sociais reconhecidos, formulou um texto (BRASIL, 2009c) para servir de referência para o debate nacional sobre educação integral em tempo integral. O documento considera os aspectos históricos do debate acerca da educação integral, evidenciando seu aspecto democrático e o incentivo para a reflexão, provocando o diálogo sobre a educação integral no contexto educacional da atualidade.

Uma característica importante da proposta do PME é a valorização de experiências anteriores de educação integral. As experiências das Escolas-Parque, CIEPs, CAICs, PROFIC, entre outras, proporcionam a inspiração dos projetos atuais, por compreender que a educação integral em jornada ampliada é uma política pública em construção.

Os ideais de Anísio Teixeira influenciaram a constituição do PME. (MOLL, 2012). O educador propunha uma educação mais abrangente que possibilitasse aos educandos um currículo com leituras, ciências, artes, dança, música e oficinas. Para além do currículo, a Portaria Interministerial n. 17/2007 (BRASIL, 2007c) apresenta o caráter intersetorial das políticas de inclusão social e formação para a cidadania, responsabilizando todos os entes federados em seu planejamento e implementação. Para isso, além do Ministério da Educação fazem parte os Ministérios: do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; da Ciência e Tecnologia; do Esporte; do Meio Ambiente; da Cultura; da Defesa, e a

Controladoria Geral da União. O Programa ainda pode contar com os Estados, Municípios e demais instituições públicas ou privadas no desenvolvimento de atividades gratuitas aos alunos e que estejam relacionadas ao projeto político-pedagógico das escolas participantes do Programa. Na perspectiva intersetorial, o PME tem as seguintes finalidades:

I – apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica; II – contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série; III – oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais; IV – prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens; 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; VI – estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer; VII – promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades; e VIII – prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta Portaria. (BRASIL, 2007c, art. 2º).

Embora o Programa não estabeleça uma obrigatoriedade de implantação, incentiva os estados e municípios a ampliarem o tempo e os espaços educativos de acordo com os projetos político-pedagógicos de suas redes de ensino.

Para garantir subsídios para o planejamento, acompanhamento e avaliação do PME com vistas para o seu aperfeiçoamento, a Portaria Interministerial n. 17/2007 (BRASIL, 2007c) instituiu o Fórum Mais Educação composto por representantes dos Ministérios, Secretarias Federais e outros órgãos participantes.

O PME é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) em parceria com as Secretarias municipais e estaduais de educação, por meio dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

No início da implantação do Programa não era possível atender aos mais de 5 mil municípios brasileiros. Sendo assim, foram estabelecidos critérios de seleção das escolas a cada ano. As prerrogativas para as esferas municipais aderirem ao Programa estão organizadas no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Critérios de seleção e adesão das escolas ao PME

ANO	CRITÉRIOS DE ADESÃO
2008	<ul style="list-style-type: none"> - possuir IDEB abaixo de 2,9; - estar localizada em uma capital ou em uma região metropolitana com mais de 200 mil habitantes; - ser um CIEP dos municípios de Petrópolis, Volta Redonda, Itaboraí e Campos dos Goytacazes (RJ), ou ainda estar localizada em municípios participantes da Operação Arco Verde¹⁶.
2009	<ul style="list-style-type: none"> - instituições escolares localizadas em regiões metropolitanas ou no entorno das capitais com mais de 100 mil habitantes, com IDEB 2007 abaixo em relação à média do município e com mais de 99 matrículas no Censo Escolar de 2008; - localizada em municípios com mais de 50 mil habitantes em estados de pouca densidade populacional ou em municípios atendidos pelo Programa Nacional de Segurança Pública (PRONASCI)¹⁷, do Ministério da Justiça.
2010	<ul style="list-style-type: none"> - escolas localizadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas: Porto Alegre/RS, Belo Horizonte/MG, Rio de Janeiro/RJ, São Paulo/SP, Salvador/BA, Recife/PE, Fortaleza/CE, Belém/PA e Curitiba/PR, ou em cidades com mais de 163 mil habitantes pertencentes ao GT das grandes cidades/SEB/MEC.
2011	<ul style="list-style-type: none"> - escolas localizadas em municípios com população igual ou superior a 18.844 habitantes; - as que já faziam parte do PDE/Escola ou foram contempladas com esse Programa nos anos de 2007 e 2009 ter ficado com IDEB igual ou abaixo de 4,2 para os anos iniciais e 3,8 para os anos finais.
2012	<ul style="list-style-type: none"> - possuir m IDEB abaixo ou igual a 4,2 nos anos iniciais e 3,8 nos anos finais; - escolas localizadas nos territórios prioritários do Plano Brasil Sem Miséria¹⁸; - escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família¹⁹ e ainda as que participavam do Programa Escola Aberta. <p style="text-align: right;">Continua...</p>

¹⁶ A Operação Arco Verde instituída pelo Decreto n. 7.008/09 tinha por objetivo promover modelos produtivos sustentáveis nos municípios considerados prioritários para o controle e a redução do desmatamento na Amazônia. (BRASIL, 2009d).

¹⁷ Programa Nacional de Segurança Pública instituído pelo Decreto n. 11.530/07 destina-se a articular ações de segurança pública para a prevenção, controle e repressão da criminalidade, estabelecendo políticas sociais e ações de proteção às vítimas. (BRASIL, 2007).

¹⁸ Em 2 de junho de 2011, o Governo Federal lançou, por meio do Decreto n. 7.492, o Plano Brasil Sem Miséria (BSM) com o objetivo de superar a extrema pobreza até o final de 2014. (BRASIL, 2014a).

¹⁹ O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O Bolsa Família integra o Plano

	... Continua
2013	<ul style="list-style-type: none"> - escolas cadastradas nos anos anteriores; - escolas contempladas com o PDE/Escola, cujo IDEB estivesse igual ou abaixo de 4,6 para os anos iniciais e 3,9 para os anos finais; - escolas com índices igual ou superior a 50% de alunos participantes do Programa Bolsa Família
2014	<ul style="list-style-type: none"> - escolas cadastradas nos anos anteriores; - escolas contempladas com o PDE/Escola, cujo IDEB estivesse igual ou abaixo de 4,6 para os anos iniciais e 3,9 para os anos finais; - escolas com índices igual ou superior a 50% de alunos participantes do Programa Bolsa Família

Fonte: Elaboração da autora com dados do Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Mais Educação – PDDE/Integral – 2009/2010/2011/2012/2013/2014.

Os critérios de adesão não são cumulativos, portanto, para estar inclusa na lista de escolas selecionadas, a instituição deve enquadrar-se em um dos critérios estipulados. Uma vez a escola participando do Programa, nos anos subsequentes estará automaticamente incluída na lista de escolas, entretanto, o cadastro precisa ser realizado anualmente.

A partir de 2012 as escolas do campo passaram a ser contempladas com o PME, de acordo com os critérios²⁰ de seleção em cada ano.

O Programa caracteriza-se pela gestão descentralizada, fator incentivado pela LDB n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e gradativamente praticado pelos governos. A gestão dos recursos financeiros pelos estados e municípios evidencia tal questão. A autonomia das escolas na formulação do seu projeto político-pedagógico, com liberdade de escolha dos seus macrocampos²¹ evidencia a Pedagogia da autonomia de Freire (2015), a qual, dentro do processo político educativo, sempre permeado por relações de poder, posiciona-se ante aos sujeitos da educação e sua presença no mundo, pois:

Brasil Sem Miséria, que tem como foco de atuação os milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 77 mensais e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos. (BRASIL, 2014b).

²⁰ Para mais informações sobre os critérios de adesão das escolas do campo ver Manual Operacional do Programa Mais Educação 2012 – Escolas do Campo (BRASIL, 2012).

²¹ Macrocampo é a dominação utilizada pelo Programa para referir-se a uma temática ou campo de conhecimentos, composto por diversas atividades a serem desenvolvidas nas escolas.

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. (FREIRE, 2015, p. 75).

O processo de operacionalização do PME, na escola, associa-se à seleção de macrocampos do saber, a fim de delinear suas atividades no contraturno escolar, ou de acordo com a organização dos tempos da escola. De acordo com o documento Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014b), há um limite de atividades financiadas pelo MEC, sendo que a escola escolhe de cinco a seis atividades correspondentes a três ou quatro macrocampos relacionados no Quadro 4 (BRASIL, 2014b):

Quadro 4 – Atividades financiáveis Pelo Programa Mais Educação em escolas urbanas a partir de 2014

MACROCAMPOS		DESCRIÇÃO
1	Acompanhamento pedagógico	O Macrocampo Acompanhamento Pedagógico é obrigatório. A atividade tem por objetivo a articulação entre o currículo e as atividades pedagógicas propostas pelo PME. Conta com atividade de orientação de estudos e leituras que contemplarão as diferentes áreas do conhecimento envolvendo alfabetização, matemática, história, ciências, geografia, línguas estrangeiras e outras.
2	Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica	Na organização das atividades deste macrocampo são prioritárias as temáticas de “Educação em Direitos Humanos”, “Promoção da Saúde” e temas relacionados à Ética e Cidadania. Portanto o trabalho contempla jornal escolar, rádio escolar, histórias em quadrinhos, fotografia, vídeo, ambiente de redes sociais, Fotografia, robótica educacional e tecnologias educacionais.
3	Cultura, artes e educação patrimonial	Reconhecimento e valorização da cultura com o desenvolvimento de atividades de Artesanato Popular, Banda, Canto Coral, Capoeira, Cineclube, Danças, Desenho, Educação Patrimonial, Escultura/Cerâmica, Grafite, Hip-Hop, Iniciação Musical de Instrumentos de Cordas, Iniciação Musical por meio da Flauta Doce, Leitura e Produção Textual, Leitura: Organização de Clubes de Leitura, Mosaico, Percussão, Pintura, Práticas Circenses, Sala Temática para o Estudo de Línguas Estrangeiras e Teatro.

Continua...

...continua.		
4	Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal)	Desenvolvimento de ações voltadas para a sustentabilidade baseado no planejamento interdisciplinar e na parceria escola-comunidade com o desenvolvimento de Horta escolar e/ou Comunitária, Jardinagem Escolar, economia Solidária e Criativa/Educação econômica.
5	Esporte e lazer	Desenvolvimento de atividades corporais e lúdicas: Atletismo, Badminton, Basquete de Rua, Basquete, Corrida de Orientação, Esporte da Escola/atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol e xadrez), Futebol, Futsal, Ginástica rítmica, Handebol, Judô, Karatê Luta Olímpica, Natação, Recreação e Lazer/Brinquedoteca, Taekwondo, Tênis de Campo, Tênis de Mesa, Voleibol, Vôlei de Praia, Xadrez Tradicional, Xadrez Virtual e Yoga/Meditação.
6	Educação em Direitos Humanos	Promoção de atividades pautadas nos direitos humanos, na perspectiva da garantia das aprendizagens para todos nas possibilidades de convivência, respeito e valorização da diversidade humana.
7	Promoção à saúde	Incentivo a atividades que promovam a alimentação saudável, saúde bucal, educação para a saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das DST, prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas, saúde ambiental, promoção da cultura de paz e prevenção em saúde a partir do estudo dos principais problemas de saúde da região (dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme, e outras).

Fonte: Elaboração da autora com dados do Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014b).

O artigo 6º da Portaria n. 17/2007 (BRASIL, 2007c) estabelece que as atividades realizadas no contraturno escolar devem ser gratuitas e articuladas com o projeto político pedagógico da escola e de acordo com uma educação emancipadora. Nesses termos evidenciamos que o atendimento aos alunos não deve caracterizar apenas a ocupação do tempo, mas se configurem em oportunidades educativas. O termo “educação emancipadora” adotado pelo Programa, evidencia, mais uma vez, a filosofia de Paulo Freire que concebe o ato de conhecer como uma possibilidade de libertação das pessoas. Para Freire (2015) a educação emancipatória é aquela voltada para a autonomia do aluno como uma conquista efetivada pela práxis, que o liberta da opressão ao tempo em que valoriza a sua cultura e seu acervo de conhecimentos empíricos.

A partir de 2012 foi criado um desenho das atividades do PME, organizado em sete macrocampos relacionados no quadro acima. A escola segue uma lógica na escolha dos macrocampos direcionada pelos aspectos organizativos e estruturais de que dispõe, apenas o macrocampo Acompanhamento Pedagógico é obrigatório e o detalhamento de cada atividade é relacionado no manual específico publicado a cada ano. A obrigatoriedade do macrocampo Acompanhamento Pedagógico é justificada pelo fato de que a escola precisa equilibrar sua organização curricular de modo a vislumbrar a concepção de educação integral incentivada pelo Programa, ou seja, a articulação com as atividades dos macrocampos com os componentes curriculares.

O PME ao propor a articulação das disciplinas curriculares defende uma prática pedagógica interdisciplinar. Entende-se que o foco da aprendizagem está na integração dos conhecimentos científicos das disciplinas escolares e dos conhecimentos socioculturais. Nesse aspecto podemos evidenciar os pressupostos freireanos nos fundamentos do Programa:

[...] é preciso evitar a dicotomia entre tais saberes [...] não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que os educandos trazem consigo de interpretação do mundo nas mais variadas dimensões de sua prática, na prática social de que fazem parte. [...] o respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. (FREIRE, 2015, p. 118-119).

Inicialmente, a adesão ao PME poderia ser realizada pelos municípios que estivessem no perfil já mencionado, devendo preencher e enviar o termo de adesão e compromisso ao Sistema de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), dependendo de aprovação. Em acordo com a Secretaria de Educação, as escolas escolhidas solicitam o Programa e organizam suas atividades orientando-se principalmente pelos documentos **Programa Mais Educação: passo a passo** (BRASIL, 2013) e **Manual Operacional de Educação Integral**. (BRASIL, 2014b).

No caso da escola não dispor de estrutura para atender todos os alunos em tempo integral, o número de alunos da escola atendidos segue os critérios de participação, decididos de forma democrática pela equipe da escola, mas, de acordo com o documento recomendam-se alguns:

[...] estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência; estudantes que congregam seus colegas – incentivadores e líderes positivos (âncoras); estudantes em defasagem série/idade; estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º / 5º anos), nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª fase; estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais há um alto índice de abandono; e estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência (BRASIL, 2013, p. 13).

Para dar conta da organização do Programa, as Secretarias de Educação organizam equipes de gestão, de orientação pedagógica e de acompanhamento das aplicações de recursos comandados pelo Coordenador Municipal ou Estadual do Programa. Prioriza-se que esse profissional tenha vínculo na Secretaria, além de experiência em projetos educacionais, sociais ou culturais.

Na organização do trabalho pedagógico, o Programa incentiva o trabalho do coordenador e dos professores também em tempo integral, pois o trabalho nos dois turnos proporciona a articulação dos conteúdos ditos científicos com os outros saberes, vivenciados nas oficinas.

Há que se ressaltar a necessidade de reflexão acerca da responsabilidade compartilhada por toda a escola e pela comunidade sobre o horizonte formativo que a escola passa a proporcionar aos alunos, pois verifica-se que além da oferta de educação em tempo integral a indução dessa política é fomentada pela ampliação dos espaços e oportunidades educativas. Nos termos do artigo 2º há incentivo para parcerias com pessoas da comunidade e outros equipamentos públicos, estimulando a cooperação e até o compartilhamento de tarefas no processo educativo.

As atividades oferecidas por meio das oficinas são desenvolvidas por monitores voluntários que podem ser da própria comunidade. De acordo com o Manual Operacional do PME para o ano de 2014 (BRASIL, 2014b), o valor pago como ajuda de custo a um voluntário é de oitenta reais mensais em escolas urbanas e cento e vinte reais em escolas do campo, para cada turma de alunos atendida. No máximo, cada monitor pode atender cinco turmas em cada escola. A escola tem autonomia para organizar sua equipe conforme a necessidade.

Os voluntários que desenvolvem as oficinas pelo PME, são chamados de monitores ouicineiros. Esses atores presentes nas escolas de tempo integral vêm provocando discussões acerca do desenvolvimento das suas atividades. O

estudo realizado por Dayrell, Carvalho e Geber (2012), sobre os jovens educadores no contexto da educação integral demonstrou que esse novo ator está presente para além das escolas. Contratados como monitores pelas instituições de ensino para desenvolver ações educativas, de acordo com os macrocampos escolhidos pela escola, atuando no desenvolvimento de oficinas de caráter cultural ou esportivo e no contraturno escolar. O trabalho desses voluntários também está presente nas mais diversas ações públicas e de ONGs voltadas para crianças e jovens, principalmente nas periferias dos grandes centros urbanos. (DAYRELL; CARVALHO; GEBER, 2012).

Do ponto de vista da ação educacional cotidiana, Cavaliere (2014, p. 1216) considera os monitores como a “espinha dorsal” do PME. As atividades desenvolvidas por esses voluntários nos termos da Lei n. 9.608 de 18 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998a), que dispõe sobre o serviço voluntário, são de natureza voluntária e basicamente de dois tipos: estudantes universitários ou agentes comunitários que possuem alguma habilidade específica dentro dos macrocampos desenvolvidos na escola.

Entretanto, Cavaliere (2014) julga que a condição precária desse vínculo de trabalho justifica a alta rotatividade desses agentes, especialmente nos grandes centros, agravando ainda mais os problemas de integração das atividades desenvolvidas por esses agentes com as atividades da escola. Cavaliere (2014) ainda lamenta que os monitores ficam de fora quando há distribuição de bônus pelo bom desempenho da escola. Tal prática, cada vez mais comum nos sistemas públicos de educação, não contempla os monitores por não possuírem vínculos efetivos.

Por outro lado, a pesquisa realizada por Dayrell, Carvalho e Geber (2012) ressalta o trabalho voluntário realizado principalmente por jovens que estão terminando o ensino médio e ingressando na universidade. Para os pesquisadores

[...] a entrada desse novo sujeito no cenário da escola, ou instituição repercute muito positivamente na medida em que traz conhecimentos, produções culturais e linguagens, até então ausentes da formação de crianças e jovens [...] A presença dos jovens educadores pode, portanto, dar mais voz às crianças e jovens e às suas linguagens, possibilitando assim que sejam sujeitos de seus processos de formação e apreensão

do mundo. Vem contribuir de alguma forma para equacionar um grande desafio que está posto para as escolas e seus professores que é o reconhecimento dos alunos como sujeitos, como crianças e jovens que são. (DAYREL; CARVALHO; GEBER, 2012, p. 169).

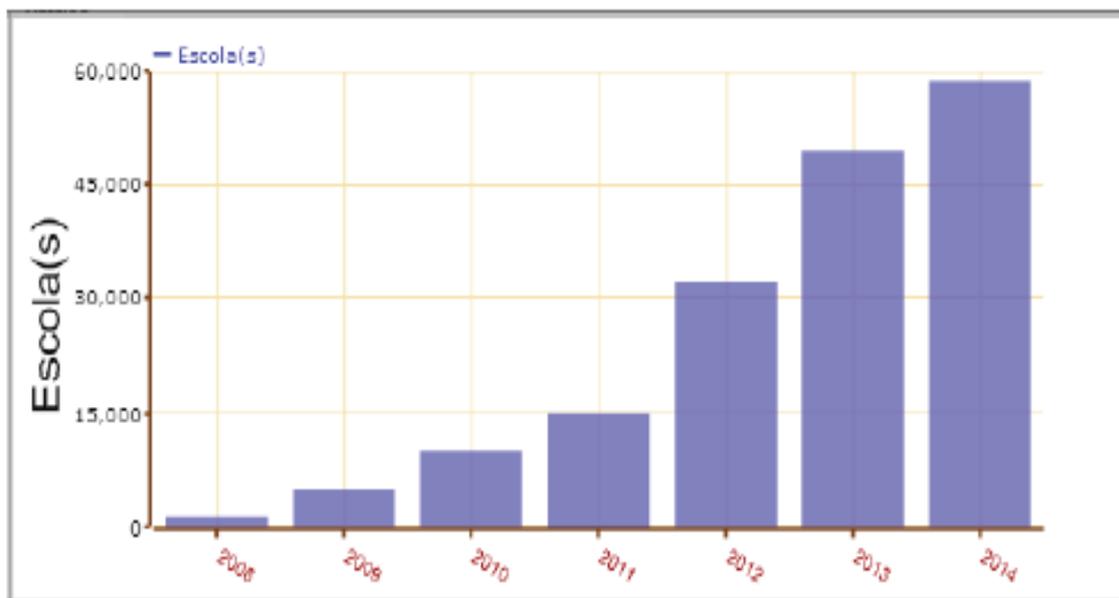
Além de incentivar a autonomia dos municípios, o PME prevê a integração de todos os atores de acordo com a especificidade de cada território promovendo a formação de Comitês Metropolitanos/Territoriais²² de Educação Integral para a discussão das diretrizes e a articulação para o envolvimento das famílias, da comunidade e da sociedade na tarefa de educar. Tal responsabilidade compartilhada é efeito destas práticas individualistas de governo, em um processo de internalização disciplinar, de autovigilância e de produção do desejo, em que a vontade do sujeito coincide com aquilo mesmo que se espera que ele deseje, que ele deva fazer. Assim, os pressupostos da autonomia e da autogestão são proclamados no discurso da responsabilidade compartilhada quando se defende a participação da comunidade e da sociedade em geral na discussão dos rumos das políticas educacionais.

Desde que o Programa foi implantado, em 2008, verifica-se um aumento crescente da adesão de escolas e educandos em atividades que configuram a agenda de educação em tempo integral. O Programa foi criado para atender prioritariamente escolas de baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas educacionais. As estratégias lançadas vêm estendendo progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar.

No Gráfico 1 a seguir pode-se visualizar o crescimento do número de escolas que aderiram ao PME em nível nacional, a partir do ano de 2008.

²² Alguns estados ampliaram a perspectiva de atuação de seus Comitês de Educação Integral, do âmbito metropolitano para o territorial, os quais deixaram de ser denominados Comitês Metropolitanos para se chamarem Comitês Territoriais de Educação Integral, a citar, o Comitê do Rio de Janeiro.

Gráfico 1 – Escolas que aderiram ao PME



Fonte: Painel de Controle – SIMEC (BRASIL, 2015).

Dois anos após sua implantação, o PME foi regulamentado pelo Decreto n. 7.083/2010 (BRASIL, 2010b), que especificou a carga horária mínima de sete horas diárias para ser considerada como de tempo integral, com a finalidade de contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência das crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante a oferta de educação básica em tempo integral. (BRASIL, 2010b).

O PME não é único na promoção e manutenção das escolas de tempo integral. No Brasil, existem experiências em que as próprias Secretarias de Educação implantaram a modalidade com recursos próprios. No caso da opção pela adesão ao PME, a escola pode iniciar pela organização de atividades educacionais complementares do projeto de educação integral, sugeridas pelo PME e adotadas às reais condições da escola. (BRASIL, 2013).

A sustentabilidade do PME foi prevista por meio do Fundo Nacional de Manutenção e de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Lei n. 11.494/2007 (BRASIL, 2007d). A operacionalização financeira do PME é realizada por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola – (PDDE/Educação Integral). Na escola os

recursos recebidos por meio da conta bancária em nome da Unidade Executora Própria. Além do custeio relativo aos monitores, os recursos recebidos destinam-se à aquisição de materiais pedagógicos, bens permanentes, kits sugeridos e outros materiais, podendo ainda ser aplicados na contratação de serviços necessários no desenvolvimento de atividades de educação integral. (BRASIL, 2014b).

Como garantia de continuidade do Programa o PNE 2014/2024, na meta VI, pretende alcançar o número de 50% das escolas públicas de educação básica. Através de um aumento progressivo da adesão de escolas, o Plano prevê o estabelecimento de um programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, e ainda produzir material didático e intervir na formação de recursos humanos para a educação em tempo integral. (BRASIL, 2014c).

O Programa Dinheiro Direto na Escola, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDDE/FNDE), operacionaliza e financia as ações do PME desde 2008, promovendo a adesão de escolas e redes de ensino. Esse Programa fornece recursos às escolas públicas para aquisição de materiais pedagógicos, equipamentos, pagamentos de mão de obra para a realização de adaptações ou pequenos reparos na estrutura física da escola e ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos monitores voluntários, traslado de alunos em aulas fora do espaço escolar, como teatros, museus, parques, etc., para um período de dez meses de atividades.

Todos os procedimentos estabelecidos no processo de construção da política acabam por definir a formação de uma complexa rede de relações entre diferentes atores que, apesar de suas divergências e peculiaridades, precisam atuar coletivamente a favor do discurso da qualidade da educação. É por meio do complexo conjunto de relações e das ações por elas produzidas que o campo das políticas educacionais se constitui, pois, as políticas são resultados de compromissos nos diversos estágios, na micropolítica da formulação da legislação e na articulação dos grupos de interesses. (BALL, 2004).

É evidente que a política educacional brasileira conta hoje com um programa e uma agenda de educação integral. Os critérios de adesão das

escolas estabelecidos pelo Ministério da Educação proporcionaram um aumento progressivo de adesão de escolas ao PME ao longo de sua implantação, sendo que “Seu principal desafio é consolidar a escala dessa oferta, de modo articulado, entre a União, os Estados e os Municípios, para converter-se, efetivamente, em uma política pública e de estado”. (LECLERC, 2012, p. 307).

Atualmente, a discussão sobre a educação integral no Brasil se mistura com a discussão sobre o PME, pois desde que o Programa foi implantado em 2007/2008, e observando os dados de evolução de adesão de escolas apresentados no Gráfico 1, bem como a análise dos Manuais operacionais de educação integral lançados pelo MEC a cada ano, é possível perceber que esta política vem sendo ampliada e qualificada gradativamente, garantindo importantes conquistas na diminuição das desigualdades educacionais.

4 AS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL E O PME: O CONTEXTO DA PRÁTICA

Neste capítulo, apresentamos o estudo sobre o PME no contexto de implantação das escolas de tempo integral na rede municipal de educação de Ponta Grossa, trazendo aspectos relacionados à efetivação dessa política sob o olhar dos gestores e coordenadores do programa no contexto da prática. Partindo da organização educacional do município – campo da pesquisa, contextualizamos a educação enquanto cenário de implantação das políticas de ampliação da jornada escolar para embasar a análise dos dados coletados na efetivação do estudo que planejamos e agora se encaminha para sua efetivação e conclusão.

4.1 O MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA E SUA EDUCAÇÃO

O município de Ponta Grossa está localizado na região central do estado do Paraná a 103 quilômetros da capital Curitiba. Dados do IBGE apontam que é a quarta cidade mais populosa do estado, com 350.000 habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2014). A cidade, também conhecida como Princesa dos Campos é o maior parque industrial do interior do Estado.

Figura 1 – Mapa Localização do Município de Ponta Grossa



Fonte: Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (2015).

A Lei Orgânica do município (PONTA GROSSA, 1990) baseia-se na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na LDB n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) ao descrever a educação como direito de todos e dever do Estado e da família a ser promovida pelo município e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno e integral desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Em relação à organização da estrutura escolar, o município de Ponta Grossa apresenta sua rede em dois ciclos, denominados Ciclos de Aprendizagem. Essa organização está de acordo com a LDB n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) artigo 23, ao orientar que

[...] a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos, de estudo, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por formas diversas de organização sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Portanto a rede municipal de ensino está organizada conforme o Quadro 5 a seguir:

Quadro 5 – Organização dos Ciclos de Aprendizagem

ENSINO FUNDAMENTAL/ANOS INICIAIS		
1º Ciclo (Ciclo de alfabetização)	1º ano	Classes de apoio
	2º ano	
	3º ano	
2º Ciclo	4º ano	
	5º ano	

Fonte: Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (PONTA GROSSA, 2015c, p. 17).

Em sua proposta, a SME considera como função principal da escola que atende alunos na primeira fase do Ensino Fundamental:

[...] possibilitar-lhes, o desenvolvimento de habilidades e competências para a compreensão da leitura e da escrita, superando o entendimento de que alfabetizar é apenas ensinar a decodificação de textos. Essa

compreensão está assentada em estudos que tratam do desenvolvimento da linguagem, enfatizado pelo PNAIC/2013 e afirmam que um trabalho sério para a aprendizagem da leitura e da escrita exige render-se à evidência da necessidade de construir o seu ciclo de alfabetização, corroborando com o Art. 5 da Portaria 867, de 04 de julho de 2012, que expõe os objetivos dessa política de educação: I – garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental; II – reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III – melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV – contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V – construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. (PONTA GROSSA, 2015c, p. 18).

Os alunos ingressam no 1º ano com seis anos, idade que pode ser completa até dia 31 de dezembro do ano letivo. A afirmativa indica que é preferível iniciar mais cedo para ancorar profundamente o querer aprender a ler, do que lidar com situações frustradas de fracasso escolar mais tarde. (PONTA GROSSA, 2015c). O documento ainda destaca que a estrutura da escola precisa estar assentada numa proposta pedagógica coerente, que venha atender ao bom desenvolvimento do educando em todos os níveis de aprendizagem.

O sistema de ensino municipal conta com 84 escolas ofertando do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, estando matriculados 20.699 alunos,²³ sendo que 5.199 são matrículas em tempo integral. Ainda, de acordo com o Censo Escolar de 2015, o município atende 7.087 crianças na Educação Infantil, sendo que destas, 5.098 também são atendidas em tempo integral. O sistema da Educação Infantil conta, atualmente, com 43 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e 12 Centros de Educação Infantil conveniados (CEI). Algumas escolas também ofertam atendimento para alunos do Infantil IV e V, ou seja, para crianças de quatro e cinco anos, de acordo com a demanda de cada localidade.

Em 2010 o município erradicou o analfabetismo²⁴ segundo dados do MEC. Porém, mesmo nessa situação o município tem uma grande responsabilidade para manter e ainda melhorar seus índices. O Quadro 6 a seguir apresenta as médias do IDEB, referentes ao 5º ano de escolaridade:

²³ Dados do Censo Escolar 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

²⁴ Os municípios livres do analfabetismo são aqueles que conseguem atingir uma taxa inferior a 4% das pessoas não alfabetizadas na população com 15 anos ou mais de idade.

Quadro 6 – Média do IDEB da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa

IDEB – REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSA/PR											
IDEB OBSERVADO					METAS PROJETADAS - MEC						
											
MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA											
2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	
4.7	5.0	5.4	6.0	5.5	4.8	5.1	5.5	5.8	6.0	6.3	

Fonte: Elaboração própria com dados do INEP.

É possível observar que o município tem apresentado uma progressão no IDEB, de 2005 a 2011, chegando, nesse último citado, a ficar acima da meta projetada pelo MEC. Porém, no ano de 2013 não conseguiu manter a evolução, ficando, inclusive, abaixo da projeção prevista pelo sistema.

Considerando os índices apresentados acima, até o ano de 2011, o município não se encaixava nos critérios estabelecidos, até aquele momento, pelo PME, para a seleção das unidades escolares relativo ao critério do estipulado pelo índice do IDEB. Relembramos que os critérios estabelecidos no Manual Operacional para Educação Integral de 2011, poderiam ser contempladas escolas estaduais ou municipais, entre outros aspectos, que ficaram com IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais (BRASIL, 2011). Nesse caso, nenhuma escola do município apresentou índice inferior a 5,0 para essa avaliação.

A discussão das metas do PNE (2014/2024) mudou o cenário das políticas educacionais na direção da ampliação da jornada escolar. O Plano Municipal de Educação, Lei n. 12.213 de 23/06/2015 (PONTA GROSSA, 2015b) foi além do que prevê a meta nacional para essa modalidade de ensino, ou seja, a previsão do município é que nos dez anos de vigência do plano, 100% dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental estejam sendo atendidos em escolas de tempo integral. Para tanto, apresenta treze estratégias para atingir a meta proposta.

A partir da inter-relação com a política pública mais ampla, no texto do

Plano Municipal, a primeira estratégia objetiva promover a educação básica integral pública e em tempo integral com o apoio da União, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares inclusive culturais e esportivas. A possibilidade de atendimento dessa meta está em acordo com o Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010b), que dispõe sobre o PME e define educação em tempo integral como a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola em outros espaços educacionais. Nessa estratégia ainda há a previsão de ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola, ou seja, professores que possuem carga horária de 40 horas semanais são incentivados a trabalhar nas escolas de tempo integral.

O contexto de atendimento a aproximadamente 28.000 alunos impõe a necessidade do debate acerca do espaço físico, necessário a ampliação do tempo de permanência na escola. Para proporcionar atendimento em tempo integral com estrutura física necessária a Secretaria Municipal estabeleceu as seguintes estratégias:

- instituir um regime de colaboração, do programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e acessibilidade, além de mobiliário adequado, para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
- institucionalizar e manter em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio de instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como a produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (PONTA GROSSA, 2015b).

As escolas necessitam de tempo e recursos para uma adaptação dos espaços, no sentido de se tornarem adequadas ao atendimento em tempo integral. Não é do dia para noite que estas adaptações acontecem, e lembrando as palavras de Maurício (2009), educação não é despesa, é investimento, porque ela traz retorno social e econômico. A proposta de escola de tempo integral implica disponibilidade significativa de recursos materiais e humanos.

Com relação à aplicação dos recursos financeiros o município de Ponta Grossa instituiu o Programa Pró-Educação por meio da Lei n. 9.065, de

15/08/2007 (PONTA GROSSA, 2007) e regulamentado pelo Decreto n. 7.703 de 2013 (PONTA GROSSA, 2013a), com o objetivo de proporcionar agilidade e eficiência na manutenção das escolas relativas a pequenas despesas. Parte dos recursos do Fundo são depositados, em parcelas bimestrais, em nome da Associações de Pais e Mestres (APM) de cada escola e são destinados, exclusivamente, para despesas com aquisição de materiais de consumo e serviços de terceiros, seguindo sempre um Plano de Trabalho anual elaborado antecipadamente pela própria escola. De acordo com a Lei n. 9.065, de 15/08/2007 (PONTA GROSSA, 2007), artigo 4º, os recursos depositados na conta da APM, são administrados pelo diretor da escola, a quem compete:

I – movimentar a conta especial; II – efetuar, mediante coleta de preços, as despesas conforme Plano de Trabalho, devidamente aprovado pela Secretaria Municipal de Educação; III – proceder a prestação de contas de acordo com a legislação vigente, observadas, inclusive, as instruções do Tribunal de Contas do Estado do Paraná e da Controladoria Geral do Município. (PONTA GROSSA, 2007).

A Secretaria de Educação disponibiliza os recursos dentro dos limites consignados no orçamento do município, fazendo o controle da execução dessas despesas junto às escolas. O Quadro 7 a seguir mostra o valor/aluno mensal repassado por porte às escolas:

Quadro 7 – Valor/aluno mensal – Programa Pró-Educação

Porte	Nº de Alunos por Porte	Valor por Congresso Educação e Leitura	Valor Máximo	Transporte
01 01 a	100	R\$ 20,00	R\$ 1.600,00	R\$ 300,00
02 101 a	200	R\$ 18,00	R\$ 2.800,00	R\$ 500,00
03 201 a	300	R\$ 15,00	R\$ 3.500,00	R\$ 800,00
04 301 a	400	R\$ 12,00	R\$ 4.000,00	R\$ 1.000,00
05 401 a	500	R\$ 10,00	R\$ 4.200,00	R\$ 1.000,00
06 A partir de 501	FIXO	R\$ 4.500,00	R\$ 1.500,00	
07 Área Construída superior a 2.500 m²			R\$ 5.500,00	R\$ 1.500,00

Fonte: Decreto n. 8.807 de 19/05/2014 (PONTA GROSSA, 2014a).

O Pró-Educação também prevê, em parcela única, um valor de R\$ 40,00 por aluno para aquisição de livros no Congresso de Educação e Leitura do município de Ponta Grossa, que acontece todos os anos no mês de setembro, bem como valores correspondentes ao porte, conforme tabela acima, para contratação de transporte para alunos das escolas, participarem do evento.

O diferencial de recurso destinados às escolas de tempo integral foi criado pelo Decreto n. 7.703/2013 (PONTA GROSSA, 2013a) e regulamentado pelo Decreto n. 8.807, de 2014 (PONTA GROSSA, 2014a), artigo 14, § 2º que estabelece que as escolas que tiverem alunos matriculados em período integral, receberão, além dos valores relacionados no Quadro 7 o acréscimo no valor de R\$ 4,00 por aluno/mês para os alunos do Ensino Fundamental referente a matrícula em período integral.

4.2 AS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA

As primeiras discussões sobre a possibilidade de oferta de escolas de tempo integral no município de Ponta Grossa/PR surgiram no ano de 1991, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR) com a reivindicação dos professores ao Governo Federal pela instalação de um Centro Integral de Atendimento à Criança²⁵ (CIAC) no Campus da Universidade, objetivando além do atendimento em tempo integral para os alunos, a construção do Centro como um laboratório de experiências e estudos para análise e fundamentação dessa proposta de ensino como política educacional.

A cidade foi contemplada com a construção do CIAC, porém, com as mudanças políticas ocorridas no período de construção, a escola recebeu o nome de Escola Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha – CAIC/UEPG.

Após a extinção do PRONAICA, programa que financiava o atendimento dessas escolas em tempo integral, a UEPG assumiu integralmente as responsabilidades de manutenção do CAIC, mediante convênios com a Prefeitura Municipal de Ponta Grossa e com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

²⁵ Informações detalhadas sobre os CIACs e CAICs na seção 2.4 desta Dissertação.

O CAIC/UEPG continua funcionando em período integral, com horário de atendimento aos alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental, das 8h às 16h, prolongando-se até às 17h30min com o “Projeto das 16”²⁶. Com aproximadamente 362 alunos e 24 professores cedidos pela Prefeitura Municipal, a escola trabalha em uma perspectiva de atenção e formação integral, recebendo apoio financeiro, estrutural, pedagógico e de gestão da UEPG.

Depois de um longo período, e impulsionada pelas diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), a gestão municipal implanta, no ano de 2012, uma escola de educação integral em tempo integral. De acordo com Marochi (2012, p. 03), a Escola Municipal Professora Zilá Bernadeth Bach começou a funcionar “[...] com recursos humanos inteiramente representados por servidores públicos municipais opondo-se a uma visão equivocada de escola de tempo estendido com atuação de voluntários em espaços improvisados”. A autora, Zélia Maria Lopes Marochi, foi Secretária Municipal de Educação de Ponta Grossa, no período de 2005 a 2012 e defende que a educação, para ser integral nas escolas públicas, precisa de estrutura adequada e recursos dobrados. Em sua concepção, defende o modelo de escola adotado na Escola Municipal Professora Zilá Bernadeth Bach, pois

[...] entende-se por Educação de Tempo Integral a mobilização de recursos intelectuais para a construção de uma sociedade democrática e mais justa, por meio da formação de indivíduos responsáveis e participantes da vida de sua comunidade e de seu país. (COELHO, 2004 apud MAROCHI, 2012, p. 03).

A referida escola passou por uma reconstrução antes de se tornar escola de tempo integral.

No ano de 2013, a proposta do governo que assumiu a gestão do município contemplava, em potencial, a ampliação da jornada escolar da rede pública municipal, programando a implantação do tempo integral em 50 % das escolas do município até o último dos quatro anos de gestão. Tanto a vigência do PNE 2014/2024 (BRASIL, 2014) como a proposta do governo do município impulsionaram o processo de ampliação da jornada escolar na Rede Municipal de Educação. Além do exposto, as Diretrizes Curriculares para o Ensino

²⁶ Projeto desenvolvido por estagiários que atende uma parcela dos alunos, filhos de funcionários da UEPG com atividades recreativas direcionadas.

Fundamental orientam que:

A Escola de Tempo Integral, no município de Ponta Grossa, é uma política que amplia o tempo de permanência da criança na escola, com atividades curriculares regulares e atividades complementares que envolvem arte, tecnologias, esportes, ludicidade, sustentabilidade, linguagens, entre outras áreas que contribuem para uma formação multidimensional. (PONTA GROSSA, 2015c, p. 19).

O documento ainda define educação integral a partir de Gonçalves (2006), ao considerar o sujeito em sua condição multidimensional, além da dimensão cognitiva, reforçando a compreensão de um sujeito histórico e corpóreo, seus valores e sua inserção no contexto das relações sociais. As próprias Diretrizes consideram válido o conceito de desenvolvimento biopsicossocial na definição de educação integral, mas reconhecem a sua fragilidade para o debate, portanto, trazem Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Ana Maria Cavaliere, entre outros, para consolidar o pensamento de uma educação para a vida. Nesse aspecto ressalta-se a referência a experiências históricas de educação em tempo integral presentes na proposta. Os *outdoors* espalhados pela cidade, no final de 2014 divulgavam a implantação das escolas de tempo integral e as chamavam de *escolões*, fazendo referência aos CIEPs, projeto de Ribeiro (1986) já mencionado na seção 2.4 deste trabalho, que tratou das experiências históricas de educação integral no Brasil. A própria experiência com o CAIC, instalado no Campus da Universidade Estadual de Ponta Grossa serviu de referência para a organização estrutural da proposta de escolas de tempo integral do município.

Para a análise da execução do PME na implantação das escolas de tempo integral não encontramos um documento norteador da política anunciada pelos dirigentes municipais, o que justifica a busca pelas informações diretamente com as pessoas envolvidas (por meio de entrevistas). Além das entrevistas, foram utilizados os seguintes documentos para análise: Decretos de criação das escolas n. 7.952 de 05/11/2013 (PONTA GROSSA, 2013b), n. 8.363, de 18/02/2014 (PONTA GROSSA, 2014b) e n. 9.828 de 23/02/2015 (PONTA GROSSA, 2015a), o Plano Municipal de Educação (PONTA GROSSA, 2015b), além de uma consulta às Diretrizes Curriculares (PONTA GROSSA, 2015c) que tratam brevemente do tema.

No ano de 2015, de acordo com os decretos citados acima, das 84 escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município, 31 ampliaram sua jornada escolar, sendo que destas, 18 são contempladas com o PME.

A SME defende uma política própria na implantação das escolas de tempo integral que pretende ir além dos objetivos do PME. Para isso propõe a organização dos tempos de aprendizagem no horário das 7h45min às 16h45min de segunda à quinta, na sexta-feira, o período de atendimento às crianças é até às 11h45min. A tarde da sexta-feira é destinada à organização do trabalho pedagógico.

A organização geral do tempo nessas escolas segue as referências dos macrocampos do PME, incluindo eixos próprios como Ludicidade e Linguagens. Assim, das quarenta horas semanais que as crianças permanecem na escola, vinte horas são programadas com trabalho pedagógico envolvendo atividades relacionadas ao conhecimento da Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. Quatro horas são ocupadas pelos horários de almoço e descanso nos quatro dias da semana que as crianças permanecem em período integral. As outras dezesseis horas são destinadas às oficinas pedagógicas.

Com essa organização a SME entende que, ao ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola, aumenta as possibilidades de aprendizagem, buscando garantir um salto na qualidade da educação. Outro fator considerado importante nesse processo é a reorganização do tempo de dedicação dos professores que significa mais tempo para estudar, refletir, planejar e vivenciar experiências educativas. (PONTA GROSSA, 2015c). Esse fator é regulamentado pela lei que define 33% da carga horária de trabalho dos professores de hora atividade.

O contexto da política local preconiza a aparência de um projeto próprio de escola de tempo integral que seja justo aos olhos da população como uma ação exclusiva dos dirigentes municipais. Embora o PME seja considerado por esses dirigentes o pontapé inicial da implantação das escolas de tempo integral, ele não é reconhecido e nem divulgado como um dos suportes para a implantação de escolas de tempo integral. O PME contempla dezoito das trinta e uma escolas que funcionaram em tempo integral no município durante o ano de 2015 e, mesmo diante deste cenário, a SME não disponibilizou informações relativas ao

PME para este estudo. Percebemos um descontentamento da Secretária de Educação com relação ao tema da pesquisa, comprovado pela negação da entrevista e o bloqueio de informações referentes ao PME junto à Secretaria. Foram autorizadas as entrevistas com as diretoras e coordenadoras pedagógicas de duas escolas da Rede, escolhidas pela Supervisora de Gestão Pedagógica e de Ensino da SME, que seguiram apenas um dos critérios estabelecidos nos encaminhamentos metodológicos deste trabalho, ou seja, foi disponibilizada a escola pioneira na implantação da política, mas a que atende o maior número de alunos em tempo integral, segundo critérios, não. Os critérios de escolha para a segunda escola também não foram expostos. Insistimos na realização de entrevista com um representante da SME e tivemos a autorização para entrevista com a Coordenadora do Ensino Fundamental, também responsável pelo PME na rede municipal (identificada nesta análise como CM). Esta última entrevista aconteceu com o encaminhamento antecipado das perguntas à entrevistada. As respostas passaram por uma avaliação da Secretária de Educação para depois serem expostas na entrevista. Percebemos assim, que os gestores municipais garantem para si o poder de deter as informações, divulgando as que lhes convém, mostrando que os processos micropolíticos e que a ação dos profissionais que lidam com a política do nível local (MAINARDES, 2006) exercem o privilégio do poder estatizado ao se abrigar e se legitimar sob a tutela das instituições estatais. (FOUCAULT, 2015).

A relação de poder estabelecida no âmbito do governo municipal não garante unanimidade na execução das políticas, como veremos na análise das entrevistas com as diretoras e coordenadoras pedagógicas a seguir. Na prática, elas sofrem a influência dos sujeitos envolvidos no processo, porque é na escola, onde o PME é executado, que ele ganha as características da instituição e é gestado de acordo com seus critérios e adaptado às especificidades de cada escola. As diretoras e coordenadoras pedagógicas das escolas pesquisadas expuseram os desafios que enfrentam ao executar o PME, mas o reconheceram como política que cumpre com seus fundamentos.

Tendo por base o conhecimento da estrutura organizacional que rege a educação no município pesquisado, passamos agora para a análise das entrevistas.

4.3 O PME NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS

A execução metodológica desta parte da pesquisa envolveu a realização de cinco entrevistas qualitativas, semiestruturadas, que tiveram a intenção de descobrir, no contexto da prática, como foi o planejamento inicial da ampliação da jornada escolar, a implantação da política e, nesse contexto analisar, sob a perspectiva da gestão escolar, os desafios que a consolidação da proposta enfrenta no cenário das políticas educacionais.

Para tanto, estruturamos esta seção a partir dos eixos de análise levantados na pesquisa, argumentando que a gestão das escolas de tempo integral, em Ponta Grossa, produziu efeitos que caracterizam o PME como oportunidade de execução de uma política planejada pelo governo local com características de uma gestão centralizada; pela conceituação ambivalente do PME frente à implantação das escolas de tempo integral; pelas características da gestão escolar em seus aspectos estruturais, pedagógicos e financeiros das escolas pesquisadas e, finalmente, pela composição de um grupo de gestores escolares parceiros e precursores frente aos desafios da implantação da política. Em síntese, é nessa parte da Dissertação que analisamos a contextualização do PME nas práticas de gestão das escolas de tempo integral executadas no contexto da rede de ensino do município campo da pesquisa.

As entrevistas com as Diretoras e Coordenadoras Pedagógicas foram realizadas nos dias 7 e 11 de dezembro de 2015 e, com a Coordenadora Municipal do PME no dia 12 de janeiro de 2016. Ambas partiram de perguntas semiestruturadas e organizada em duas partes. Primeiramente coletamos informações quantitativas sobre as escolas, dados pessoais e profissionais das entrevistadas – para compor as informações pertinentes à análise. Em seguida, com a utilização do recurso de gravação de áudio, realizamos as entrevistas individuais.

A entrevista com as equipes das escolas partiu de 18 perguntas semiestruturadas que foram respondidas espontaneamente pelas participantes. No decorrer das respostas surgiram informações relevantes, que precisaram de novos questionamentos a fim de proporcionar uma compreensão integral da

execução do PME no contexto da prática.

Na entrevista com a representante da SME, o procedimento utilizado foi o mesmo, mas as 13 perguntas semiestruturadas partiam do contexto mais amplo do município, o que possibilitou um entendimento geral da execução das políticas incentivadas pelo governo federal e executadas pelos dirigentes municipais. Nesta situação foi possível evidenciar a natureza complexa e controversa da política educacional discutida por Mainardes (2006). A abordagem do ciclo de políticas “[...] enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local [...]”. (MAINARDES, 2006, p. 49).

No momento da transcrição, codificamos os sujeitos da pesquisa no contexto da prática utilizamos duas siglas DE para Diretoras de escola e CP para as Coordenadoras Pedagógicas, seguidas da numeração por ordem de realização das entrevistas. Destacamos que escolhemos o mês de dezembro para as visitas, porém, o dia foi escolhido pelas diretoras das escolas, conforme disponibilidade. A caracterização das escolas segue a mesma lógica: Escola 1 e Escola 2. O grupo de entrevistados pertencente às escolas está sintetizado no Quadro 8, apresentado a seguir:

Quadro 8 – Perfil dos sujeitos entrevistados nas escolas

ENTREVISTADOS	LOCAL DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA REDE	TEMPO DE ATUAÇÃO NA FUNÇÃO
Diretora Escolar DE 1	Escola 1	Graduação: Pedagogia Especialização: Inclusão Educacional	21 anos	6 anos
Diretora Escolar DE 2	Escola 2	Graduação: Pedagogia	17 anos	5 anos
Coordenadora Pedagógica CP 1	Escola 1	Graduação: Pedagogia Especialização: Neuropsicopedagogia Mestrado: Educação	14 anos	3 anos
Coordenadora Pedagógica CP 2	Escola 2	Graduação: Pedagogia Especialização: Psicopedagogia	19 anos	3 anos

Fonte: Autoria própria.

É possível constatar que todas as profissionais têm considerável tempo de experiência na atuação como profissional da educação, além disso o tempo de desempenho na função de diretoras das respectivas entrevistadas comprova que são pessoas experientes também na área de gestão escolar. Todas as profissionais entrevistadas cumprem uma jornada de trabalho de 40 horas semanais.

A organização dos horários de atendimento segue as diretrizes da SME, porém, constatamos que nas sextas-feiras os alunos não são atendidos em tempo integral, eles permanecem na escola das 7h e 45 min às 11 h e 45 min para que a escola possa realizar no período da tarde a organização do trabalho pedagógico e o planejamento da próxima semana. Essa organização possibilita a integração entre os educadores envolvidos no trabalho da escola, mas, está em desacordo com a diretriz do FUNDEB que, para o repasse da ponderação de 1,30 % no valor aluno do Ensino Fundamental, considera jornada de sete horas diárias ou mais para escolas de tempo integral.

As informações relativas aos números das escolas pesquisadas seguem relacionadas no próximo quadro (Quadro 9):

Quadro 9 – Perfil das escolas

Números	Escola 1	Escola 2
Total de alunos	259	346
Professores concursados	10	20
Professores de Teste Seletivo (contratados por tempo determinado – até um ano)	01	01
Funcionários	07	10
Monitores do PME	05	04
Salas de aula em 2014	07	08
Salas de aula disponíveis em dezembro/2015	07	13
Turmas na implantação do PME	12	12
Turmas em 2015	10	13
Laboratório de Informática	01	01
		Continua...

...continua.		
Biblioteca	01	00
Quadra de Esportes	01	01
Sala de Taekwondo	00	01
Índice do IDEB Observado em 2013	4,4	5,3

Fonte: A autoria própria.

Ambas as escolas estão localizadas em bairros da cidade e atendem a uma população diversificada, sendo que a maioria dos alunos são de famílias com baixa renda e beneficiários do Programa Bolsa Família. A DE 2 relatou que começou a receber os recursos do PME no segundo semestre de 2014 e que a escola foi contemplada com essa política porque estava atendendo aos critérios do PME, já que, no momento, o Programa priorizava as escolas que funcionam em período integral. Lembramos que a Escola 2, selecionada pelos critérios de escolha nesta pesquisa, é a escola pioneira no atendimento em tempo integral e oferta essa modalidade de ensino desde o ano de 2012. A DE 1 afirmou que a escola foi selecionada porque atende mais de 180 crianças beneficiadas pelo Programa Bolsa Família.

O Manual Operacional do PME para o ano de 2014 elencava como critérios de seleção das escolas:

Escolas contempladas com PDDE/Educação Integral nos anos anteriores; • Escolas estaduais, municipais e/ou distrital que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, IDEB anos iniciais < 4.6 e IDEB anos finais < 3.9, totalizando 23.833 novas escolas; • Escolas localizadas em todos os municípios do País; • Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família. (BRASIL, 2014b, p. 17).

O critério de seleção da Escola 2, considerado pela DE 2, não está de acordo com o documento citado acima, visto que essa escola atendia seus alunos em tempo integral no ano de 2013, mas não era beneficiada com o PDDE/Educação Integral, portanto, o critério possível de seleção da escola seria possuir um índice igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família. Na Escola 1, a DE 1 considerou que a escola foi selecionada devido aos mais de 180 alunos participantes do Programa Bolsa

Família, mas, no caso dessa escola, ela também se encaixaria no critério estabelecido pelo índice do IDEB, já relacionado no Quadro 5.

O campo de pesquisa especificado nos permite uma análise sobre as influências que cada uma das unidades tem recebido do PME. Na Escola 1 fica evidente que os pressupostos do Programa são pontos de orientação para a ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral, visto que a escola começou o atendimento em tempo integral a partir do PME. A Escola 2 representava um projeto experimental de educação em tempo integral do município, que depois de aproximadamente dois anos funcionando nesse regime, recebe o PME. Esses contextos de implantação do Programa comprovam que “A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais [...] expectativas e requisitos contraditórios”. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 313). Ou seja, o PME recebe a influência do contexto da prática em cada realidade escolar e a política ganha as adaptações do contexto local conforme explicitaremos nas seções a seguir.

4.3.1 O PME: uma oportunidade para compor a política de Escolas de Tempo Integral

As experiências de educação em tempo integral iniciadas no município, tanto em 1991 com a instalação do CAIC/UEPG como em 2012 com a implantação da Escola de tempo integral Escola Municipal Professora Zilá Bernadeth Bach, mantiveram-se firmes no seu atendimento em tempo integral, porém, não conseguiram disseminar a ideia que os projetos propunham para a ampliação da jornada escolar, ou seja, a política ficou restrita a especificidades daquelas escolas.

O cenário das políticas de educação em tempo integral no município sofre uma mudança mais substancial a partir do ano de 2013, influenciadas pelas promessas de campanha do governo que assumiu a gestão municipal naquele ano, dando início ao planejamento para a implantação das escolas de tempo integral na rede. O então candidato a prefeito na época, tinha como promessa atender a meta 6 do PNE 2014/2024 durante os quatro anos de vigência do seu

mandato. Isso significa dizer que 50% das escolas do município que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental estariam, até 2016, atendendo todos os seus alunos em tempo integral.

Foi no final de 2013, que oito escolas do município foram selecionadas pelo Ministério da Educação, por atenderem aos critérios de adesão ao PME. Observamos nesse ano uma queda no índice do IDEB e evidenciamos que oito escolas da rede ficaram com índice abaixo de 5,0, mas não foram, exatamente essa as oito selecionadas pelo PME. A seleção contemplou outros critérios, como a indicação de escolas com mais de 50% dos alunos beneficiários do Programa Bolsa Família.

A implantação do projeto de educação em tempo integral é amparada pelo artigo 211 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), cuja redação garante aos municípios a possibilidade de organização dos seus sistemas de ensino. Werle (2009) já considerava a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) como políticas voltadas para a valorização do regime de colaboração, situação essa ampliada pelos dois Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2011 e 2014a). De acordo com essa autora (WERLE, 2009, p. 101):

O que anteriormente era possibilitado apenas à União, aos Estados e ao Distrito Federal, agora também passa a ser aos Municípios, pois estes agora podem construir seus sistemas de ensino. Portanto a reinvenção dos sistemas de ensino passa a ser um processo em que vários atores podem agir: os municípios, os estados, o distrito federal e a União. Não é processo instituído em apenas uma instância, mas perpassa todas.

Assim, dando concretude ao projeto de escolas de tempo integral da Secretaria Municipal de Educação, foram implantadas as primeiras dezesseis escolas através do Decreto n. 7.952, de 05/11/2013 (PONTA GROSSA, 2013b). No ano de 2014 essas escolas iniciaram o atendimento em tempo integral juntamente com mais duas implantadas por meio do Decreto n. 8.363, de 18/02/2014 (PONTA GROSSA, 2014b). No ano de 2015, mais dez escolas foram selecionadas pelo PME e o Decreto n. 9.828, de 23/02/2015 (PONTA GROSSA, 2015a) implantou um total de treze escolas de tempo integral conforme exposição no Quadro 10 a seguir:

**Quadro 10 – Escolas com atendimento em tempo integral
na Rede Municipal de Ponta Grossa**

ANO DE IMPLANTAÇÃO / INÍCIO DO ATENDIMENTO	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO	CONTEMPLADAS COM O PME
2013/2014	Escola Municipal Prefeito Coronel Claudio Gonçalves Guimarães	X
2013/2014	Escola Municipal Prefeito Coronel Claudio Mascarenhas	X
2014/2014	Escola Municipal Prefeito Engenheiro Cyro Martins	X
2013/2014	Escola Municipal Professor Eloy Avrechack	X
2015/2015	Escola Municipal Prefeito Doutor Elyseu de Campos Mello	
2013/2014	Escola Municipal Profº Felício Francisquiny	X
2015/2015	Escola Municipal Fioravante Slavieiro	
2013/2014	Escola Municipal Guaracy Paraná Vieira	X
2015/2015	Escola Municipal Prefeito Heitor Ditzel	
2013/2014	Escola Municipal Humberto Cordeiro	X
2015/2015	Escola Municipal Profª Idália Góes	
2015/2015	Escola Municipal Ivon Zardo	
2015/2015	Escola Municipal Padre José Bugatti	
2015/2015	Escola Municipal Prefeito José Hoffmann	
2015/2015	Escola Municipal Profª Judith Macedo Silveira	
2013/2014	Escola Municipal Profª Kazuko Inoue	X
2015/2015	Escola Municipal Doutor Leopoldo Pinto Rosas	
2013/2014	Escola Municipal Profª Loise Foltran de Lara	X
2013/2014	Escola Municipal Ludovico Antonio Egg	X
2015/2015	Escola Municipal Prefeito Major Vicente Bittencourt	
2014/2014	Escola Municipal Profª Maria Elvira Justus Schimidt	X
2013/2014	Escola Municipal Profª Maria Eulina Santos Scheena	X
2013/2014	Escola Municipal Deputado Mário Braga Ramos	X
		Continua...

...continua.		
2013/2014	Escola Municipal Profª Marta Filipkowski de Lima	X
2013/2014	Escola Municipal Profº Nelson Pereira Jorge	X
2013/2014	Escola Municipal Pascoalino Provisiero	X
2015/2015	Escola Municipal Profº Paulo Grott	
2015/2015	Escola Municipal Profº Sebastião dos Santos e Silva	
2015/2015	Escola Municipal Shirley Aggi Moura	
2013/2014	Escola Municipal Zanoni Rogoski	X
2013/2014	Escola Municipal Profª Zilá Bernadete Bach	X

Fonte: Elaboração própria com dados dos Decretos n. 7.952, de 05/11/2013 (PONTA GROSSA, 2013b), n. 8.363, de 18/02/2014 (PONTA GROSSA, 2014b) e n. 9.828, de 23/02/2015 (PONTA GROSSA, 2015a).

Uma das preocupações do governo local na implantação do seu projeto de escolas de tempo integral, é que a política seja continuada pelos próximos dirigentes do município, isso nos fica evidente no relato da CM:

“[...] o que eu almejo para a educação na rede é que ela continue investindo na melhoria da qualidade da educação, que vem fazendo isso desde, nesse governo, de 2013 pra cá, que ela continue, independente de governo, que passe governo, que venha outro governo, mas que continue investindo na educação realmente de boa qualidade para todo mundo.”

Observamos nessa resposta a evidência dada à política iniciada em 2013, a não valorização das experiências históricas do próprio município com a implantação do CAIC e da primeira escola de tempo integral da rede municipal implantada em 2012. A preocupação dos dirigentes municipais está na efetivação da proposta que criou, mas, nos relatos da CM durante a entrevista não se observa reconhecimento pelo trabalho realizado em experiências anteriores.

Quanto ao planejamento inicial do atendimento das escolas de tempo integral a CM respondeu:

“Primeiro iniciou com um estudo dos espaços das escolas e depois que foi feito o estudo dos espaços das escolas, aí foi feita uma reunião ampla com as equipes gestoras das escolas. Começou no final de 2013 já, logo

que começou o governo [...] foi feito todo um planejamento durante o ano, no final do ano orientando já a equipe gestora das escolas, esse planejamento. Algumas escolas já possuíam espaço adequado, já tinha condição de implantar de imediato, outras escolas foi preciso investir na estrutura, ampliar. Nem todas tinham espaço adequado para implantar, então, aquelas que já tinham, foi de cara implantado e as demais foi feito um planejamento para estruturar. Iniciamos com 8 e no ano passado é que foi pra 18, isso em 2014, em 2015 já foi para 31.”

Os argumentos da resposta sinalizam uma política planejada e implantada de acordo com a estrutura das escolas. A CM afirma que as decisões foram tomadas em conjunto com as equipes gestoras das escolas:

“Assim que foi definida quais escolas que iriam funcionar em tempo integral, foi reunido todas as gestoras e foi definido, junto com elas, em conjunto com elas, como que ia se dar a organização das escolas.”

A análise dessa questão requer uma comparação com as respostas das Diretoras e das Coordenadoras pedagógicas:

“A escola foi selecionada pelo governo federal. Fomos chamadas na Secretaria Municipal de Educação para cadastrar a escola no PDDE Interativo, não sabíamos direito como era pra escolher as oficinas e tudo mais, no final de 2013, para iniciar o atendimento em tempo integral a partir de março de 2014.” (DE 1).

[...] na verdade, a escola foi selecionada pelo PME do governo federal, [...] eu estava de licença nesse período [...] em março, eu já entrei como coordenadora, então a escola já havia escolhido as oficinas, todo o processo. Quando eu cheguei, já era ali pra ler o documento, pra tentar entender como que funcionava a escola, então, não teve assim um preparo, eles disseram: então a partir do ano que vem vai ser! Teve o aviso, mas pra gente tentar fazer dar certo, tentar fazer caminhar tudo.” (CP 1).

Constatamos que, na prática a implantação não se deu conforme o anunciado pela CM. A partir da seleção feita pelo MEC a secretaria comunicou as escolas. Na realidade da escola, a implantação do PME seguiu os critérios estabelecidos, a organização da escola pautou-se no documento Programa Mais Educação: passo a passo (BRASIL, 2013). Uma realidade diferente foi exposta pelos profissionais da Escola 2, que implantou o ensino de tempo integral dois anos antes e recebeu o PME em um contexto planejado para colocar em prática a política:

“Foram feitos alguns estudos a respeito da escola integral, qual era o objetivo. Fazíamos estudos à noite. Depois que foi feito a ampliação do que precisava, o aumento da escola e tudo, aí foi implantada a escola, o tempo integral. [...] A Secretaria de Educação, o governo da época, tinham um plano da escola de tempo integral por causa da redondeza, da comunidade, porque aqui era considerada uma comunidade de risco. Depois foi passado para quem trabalhava aqui na escola, deram mais ou menos como que deveria ser uma escola de tempo integral. Aí, claro que as famílias gostaram da ideia, porque a escola de tempo integral facilita muito para a família. Foram feitos estudos a respeito, teve um trabalho com uma empresa, uma editora de Curitiba que trazia alguns autores de livros, e trabalhavam com a gente, algumas alunas da Universidade que estavam fazendo seu TCC sobre escola de tempo integral vinham trabalhar com a formação que nós tínhamos no período da noite e com o pessoal que estava na Secretaria na época.” (CP 2).

A mesma realidade pode ser evidenciada na fala da Diretora da Escola 2:

“A escola foi pensada para ser transformada em período integral, até nesse período, em 2011, teve toda uma formação com os profissionais, foi feito um minicenso aqui no bairro, e esse minicenso é que deu uma orientação pra que aqui fosse, de repente, transformado o primeiro espaço, a primeira escola de período integral, depois, claro do CAIC e daquela escola de Itaiacoca, que era uma escola²⁷ rural, pra que a gente pudesse estar atendendo a população num período de tempo maior. Mas então foi feito um minicenso, essa pesquisa, diante da realidade econômica do bairro fez com que a Secretaria começasse a pensar em estar ampliando o espaço da escola e capacitando os profissionais para que transformasse ela em período integral. Foi através de uma coleta de dados feita na comunidade.” (DE 2).

Observamos que o PME encontrou realidades diferentes para sua implantação. Na fala da representante da SME houve um amplo planejamento, entretanto, no contexto da prática isso não aconteceu para a Escola 1. Para a Escola 2, a implantação partiu de um contexto planejado por meio de um minicenso. Podemos considerar esse planejamento eficaz na comprovação de escolha de uma realidade específica, cujos índices apontaram para a necessidade urgente de políticas que atendessem a demanda daquela população. Por outro lado, o planejamento pautou-se em uma localidade específica, não contemplou todo o município. Nessa lógica, haveria a necessidade de um planejamento que identificasse as áreas de implantação da política de escolas de tempo integral com mais urgência. Porém, o que evidenciamos é a

²⁷ Entre 2001 e 2004 foi implantada uma escola de tempo integral no Distrito de Itaiacoca, zona rural do município de Ponta Grossa. O projeto foi interrompido em virtude da mudança de governo.

descontinuidade das políticas educacionais. Cada governo garantindo para si a efetivação dos seus projetos educacionais. As escolas selecionadas pelo PME seguem um critério de escolha, priorizam-se as escolas localizadas em áreas vulneráveis, que demandam mais esforços, porém, nas escolas do Projeto da Secretaria Municipal de Educação, não identificamos os mesmos critérios. O planejamento da ampliação do tempo na rede parte da estrutura física das escolas, ou seja, se há espaço adequado, então é implantado de imediato. Nessas circunstâncias evidenciam-se as práticas centralizadas nas tomadas de decisão, isso significa que a grande maioria dos sujeitos envolvidos na execução da política no contexto da prática não são considerados no processo.

4.3.2 Programa Mais Educação: conceitos ambivalentes

Antes de nos dedicarmos a análise das respostas das questões ligadas a esse eixo, consideramos pertinente lembrar, ainda que brevemente, a definição do PME de maneira clara e objetiva para elucidar nosso pensamento sustentando a análise nos documentos oficiais que estabelecem esses conceitos.

Afinal, o que é o Mais Educação? É um programa intersetorial instituído pelo governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Tem o objetivo de contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais e para a valorização da diversidade cultural brasileira. O PME é uma estratégia para ampliar o tempo, as oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da escola e dos membros da comunidade. O Programa pressupõe uma educação integral relacionada ao processo de escolarização com uma aprendizagem conectada à vida e aos interesses e possibilidades dos alunos. (BRASIL, 2013).

Com esse embasamento, analisamos agora as respostas que definiram o PME para as entrevistadas, começando pela resposta das Profissionais da Escola 1:

“Então, na verdade, a nossa comunidade é muito carente, extremamente carente, na linha de miséria das crianças, então pra essa comunidade eu acredito que o PME é um resgate, porque se eles não estivessem na

escola o tempo todo, eles estariam na rua, então, assim, eu acredito muito no programa, eu acredito, eu defendo, porque eu acho que é uma válvula de escape pra nossa comunidade, porque a criança precisa estar na escola, são direitos que outras crianças, por exemplo, com uma condição financeira melhor tem, eles tem a oportunidade de estar na escola de manhã ou a tarde e fazer outras coisas no decorrer do seu dia, que as nossas crianças, não fosse o PME, não fosse a escola de tempo integral, não teria. Eu acho que é uma oportunidade, eu sou super a favor do programa.” (CP 1).

“Olha, aqui pra nossa comunidade, pra nossa escola ele traz e as crianças tem muita segurança no programa, eles vem super alegres pra escola, eles aproveitam bastante o tempo deles, se organizam bem, então, a nossa escola não consegue mais ver, nem eu, pessoalmente consigo ver a escola sem ser integral, porque é um programa muito bom mesmo, que veio pra ajudar nossa comunidade, só que os frutos, nós vamos colhendo devagar, não é assim de supetão que todas as crianças vão estar maravilhosas, todo mundo alfabetizado, não é assim, mas é um programa muito bom, já colhemos vários frutos, mas a gente sempre quer mais.” (DE 1).

Analisando essas respostas vemos que o PME é valorizado pelo caráter assistencial que a proposta assume. A CP evidencia a contribuição do programa para a diminuição das desigualdades educacionais. Essa característica é evidenciada no documento Gestão Intersetorial do Território ao discutir, a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), uma nova perspectiva da infância e da juventude: a Doutrina da Proteção Social” (BRASIL, 2009a p. 19). De acordo com esses documentos, as crianças e adolescentes são colocados no centro das políticas públicas, na condição de sujeitos de direitos com prioridade absoluta de atendimento do conjunto de suas necessidades.

Com essa lógica, percebe-se que as profissionais defendem o Programa como responsável pela implantação da jornada escolar, ou seja, sem ele, a escola não seria de tempo integral. O que nos chamou a atenção foi a espontaneidade e a garantia de que a escola não funcionaria com as condições que funciona sem o PME.

A Escola 2 tem sofrido com os atrasos dos recursos do PME. Por isso, em 2015 adotou a estratégia de reduzir o número de monitores, para poder continuar com as oficinas mais atrativas, mesmo que em menor número. A política foi definida pela equipe conforme relatos:

“O PME é mais um apoio pra gente ter, é mais um suporte, se nós não tivéssemos os monitores do Mais Educação, dificultaria muito mais a questão do horário de almoço, porque é mais pessoal pra ter trabalhando. Só com as professoras que temos lotadas aqui na escola, não conseguiríamos dar conta, na questão do almoço, na questão do apoio pedagógico, nós temos duas monitoras que fazem o apoio pedagógico, fazem um trabalho excelente, então é mais um suporte para melhorar o trabalho na escola. Eu acho que é de grande valia. Veja só, nós temos o Taekwondo, a gente não tem uma professora para trabalhar o Taekwondo, nós temos uma das monitoras do PME para fazer esse trabalho, se não tivesse o programa, não teria essa diversidade de oficinas que podemos oferecer para as crianças.” (CP 2).

“Eu vejo assim, o programa é mesmo um suporte, ele é um recurso a mais pra ajudar nessa organização da ampliação da jornada escolar. Ele busca a valorização da diversidade, então, pelo menos nos macrocampos que ele oferece, tem essa possibilidade de você estar mesclando bem essas atividades, contemplando várias áreas, ele amplia o universo, atende diversos interesses. Só que a gente precisa, realmente, estruturar, coordenar, tentar amarrar com aquilo que a gente realmente deseja na escola e precisava dessa segurança com relação ao repasse. Com o Mais Educação você também está suprimindo recursos físicos, está fazendo o pagamento dos monitores. [...] Então, atrasa o repasse, não tem como. Como você vai fazer pra fazer o pagamento dos monitores? Então eu acho que é uma coisa assim, que se ela vir, que se ela for seguida direito, a gente consegue ter aí um suporte bem bom para estar auxiliando na ampliação da jornada.” (DE 2).

O PME é caracterizado por essas profissionais como um suporte que estabelece condições estruturais, principalmente dos monitores que auxiliam no atendimento. Nas respostas é possível evidenciar a valorização da diversidade que o Programa proporciona, ao serem contratados profissionais com formações diversas às dos professores já lotados na escola.

Nesse viés, Guará (2006) discute que a formação integral compreende significar o processo educativo como condição para a ampliação do desenvolvimento humano. A autora destaca que para garantir a qualidade da educação básica é preciso garantir que, na prática, sejam estabelecidas relações de aprendizagem dos alunos com a vida e com a comunidade. Nesse mesmo sentido, o documento Educação Integral: texto referência para o debate nacional relaciona a qualidade da educação à necessidade de um conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar que inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores presentes na base da vida cotidiana. Esses saberes articulados ao conhecimento científico constituem o currículo necessário para uma educação de qualidade (BRASIL, 2009c).

Podemos analisar que, na visão das profissionais da Escola 2, as práticas

proporcionadas aos alunos, por meio das oficinas, contribui para a qualidade da educação ofertada nas escolas.

Para estabelecer uma relação entre a conceituação do PME com a finalidade do Programa, vimos como necessário o questionamento sobre a definição de educação de qualidade para as participantes da pesquisa.

Para CM, educação de qualidade é uma educação para todos pois, na sua visão, não adianta ter qualidade somente para uma minoria. Enfatizou que uma educação de qualidade precisa de uma estrutura, formação de professores (e estes devem estar comprometidos com uma educação de boa qualidade), precisa de investimento em bons materiais pedagógicos e ainda deve prever uma gestão democrática.

Na visão DE 2, educação de qualidade assume um outro viés:

“Eu vejo assim, hoje em dia a gente tem uma gama muito grande de recursos e precisamos, para realmente aproveitar da melhor forma esses recursos, ter uma formação de como utilizá-los. Nos preocupamos muito com a questão dos conteúdos com os nossos alunos, temos que vencer a grade curricular mas precisamos formar mentes críticas e mentes esclarecidas porque temos com muita facilidade de acesso ao recurso, mas muitas vezes não sabemos utilizar esse recurso. Eu acredito que temos que estar mostrando, os nossos alunos que eles não são, em determinados momentos, preparados pra vida e no outro vivendo, eles estão vivendo agora. Muitas pessoas pensam: ‘eu vou formar meu aluno uma pessoa crítica, participativa para ele atuar no futuro quando ele for um profissional’. Não, ele já está atuando, ele já é parte dessa sociedade. Eu acredito que uma escola, uma educação de qualidade, ela vem oferecer oportunidades pra que esse aluno seja sim, seja crítico, seja participativo, seja esclarecido e possa utilizar tudo aquilo que ele vai ter a sua disposição. Uns vão ter mais recursos, outros menos, mas que eles saibam, pelo menos, onde procurar.” (DE 2).

Enquanto a CM expõe que educação de qualidade está relacionada com a universalização do direito à educação, mais especificamente à educação proposta pelas escolas de tempo integral, e que deve contar com estrutura, com formação de professores e com uma gestão democrática, as diretoras relacionaram qualidade ao desenvolvimento dos alunos. Percebe-se na resposta da DE 2 uma concepção voltada para a formação do aluno que já é parte da sociedade, defendendo uma educação que se relaciona com a vida que se vive no presente. Isso demonstra uma relação com as reflexões de Foucault detalhadas por Veiga-Neto (2005) ao afirmar que o sujeito moderno não está na origem dos saberes,

ele não é um produtor, mas é produzido no interior dos saberes.

A concepção exposta pela DE 2 demonstra o conhecimento da necessidade de formação para o agir no mundo, relacionada também no documento Programa Mais Educação: gestão intersetorial do território (BRASIL, 2009a, p. 21):

[...] os objetivos de conhecimento estão no mundo, definem-se num arranjo que coloca em relação os interesses, as necessidades e as possibilidades dos diversos sujeitos envolvidos. O acesso e a apropriação desses objetos pelos envolvidos se dão por meio de objetos que viabilizam um produto que realiza e comunica o aprendizado de todos, pois conhecer é intervir no seu meio.

As demais entrevistadas relacionaram a educação de qualidade ao conceito de educação integral, ou seja, que visa à formação integral do cidadão, uma educação que proporcione o desenvolvimento da criança em todos os âmbitos. As respostas elencaram, entre outros fatores, a oportunidade que o PME abre para escola e a necessidade de um planejamento de um modo a direcionar as atividades, dando condições de proporcionar a tal qualidade. Segundo CP 1, não adianta fazer da escola um depósito de crianças, a escola tem que ter um objetivo e direcionar suas ações e recursos para seu alcance.

Na visão dos sujeitos que atuam no contexto da prática, os objetivos do PME compreendem:

“[...] fazer com que a criança seja melhor alfabetizada, que tenha, assim, um ganho melhor pra ela, que ela consiga conquistar o seu espaço, saiba que ela tem uma missão no mundo e que ela faz a diferença. Então é isso que a gente procura trabalhar, fazer a diferença no mundo.” (DE 1).

“Aprimorar a qualidade de ensino, com tudo aquilo que eu já falei, e que a escola em tempo integral oportuniza [...] É proporcionar pra criança de uma linha da pobreza, aquilo que a criança da elite também tem, porque é de direito de toda criança, então porque que a criança carente não pode ter o que a criança da elite tem, porque que o filho do trabalhador não pode ter o que a criança da elite tem.” (CP 1).

“[...] que além de ampliar a permanência do aluno na escola e de conseguir resgatar outros valores, que, hoje em dia, vemos que a sociedade está bem desprovida, eu acredito que seja de oportunizar essa aprendizagem a todos os alunos numa diversidade, de eles estarem em contato com uma diversidade de cultura maior, então seria a

formação do ser humano mesmo, de estar conseguindo fazer com que a gente possa contribuir cada vez mais com essa formação de valores que vemos se perdendo na sociedade. Proporcionar atividades diversificadas, diferenciadas, mas que contemplem a realidade de onde eles vivem.” (DE 2).

“[...] melhorar e dar essa diversidade pra gente poder estar trabalhando, dar um suporte pra escola [...], claro que ajuda na questão da verba porque a gente tem um recurso a mais pra ter um material mais diversificado e sem contar com a questão de pessoas estarem trabalhando de uma forma diferenciada.” (CP 2).

Traçando um paralelo entre as respostas das questões sobre as concepções do PME, sobre qualidade da educação e por fim, a relação dos objetivos do Programa podemos observar que o PME assume conceitos ambivalentes em cada contexto. Na primeira, ele tem caráter assistencial e é visto como oportunidade para melhorar a qualidade da educação ali proporcionada. Na segunda, é caracterizado como suporte que, além dos recursos financeiros, proporciona a diversidade de atividades, ampliando assim as possibilidades de aprendizagem.

Percebe-se na fala de todas as entrevistadas no contexto das escolas que as equipes absorveram uma importância em defender o PME e a ampliação da jornada escolar. Essa importância chega ao ponto de não conseguirem mais visualizar a escola funcionando em tempo parcial.

4.3.3 Organização estrutural, pedagógica e financeira

Conforme relatos feitos durante as entrevistas, em termos de infraestrutura, nem todas as escolas contempladas pelo PME dispunham de salas de aula, em número suficiente para o atendimento das turmas. A CM, embora inicialmente tenha afirmado que o projeto de implantação das escolas de tempo integral na rede municipal tenha se pautado no planejamento estrutural, reconheceu que, em alguns casos, houve a necessidade de adaptar espaços e afirmou serem duas as escolas a usarem espaços alternativos da comunidade para atender todos os seus alunos em tempo integral, conforme relato:

“[...] teve escolas que não tinham espaços naquele momento e que precisou adaptar, ampliar espaços. Teve uma que a gente pegou o

espaço da igreja, conversamos com o pároco na época e ele cedeu, não lembro se duas, eu acho que três salas de aula, salas de catequese para atender as crianças naquele momento. Foi feito uma passagem direto da escola para a igreja, para que as crianças pudessem ter acesso direto.” (CM).

As duas escolas que necessitaram de espaço na implantação do PME receberam reformas de ampliação e no decorrer do ano de 2015 passaram a desenvolver as atividades dentro dos espaços próprios.

A gestão educacional do município afirma não considerar os princípios e objetivos do PME na implantação das escolas de tempo integral:

“[...] o município tem sua própria política de tempo integral, então, ela não olha pelo viés do PME, ela vai pela própria política sua, ela tem sua própria política de educação. Os princípios, a forma de organização, tudo é da Secretaria Municipal de Educação. O PME vem para completar a política do município, ele é um complemento da política do município, mas não, digamos assim, ela não segue os mesmos princípios porque nós temos os nossos princípios.” (CM).

Com relação a esses princípios podemos observar que o PME encontra uma estrutura capaz de dar conta de 100% dos alunos da escola selecionada. Essa é uma característica que se diferencia da grande maioria das escolas no Brasil que implantam o Programa, que funciona para um número limitado de alunos. Os monitores do PME atendem 15 alunos em cada oficina. A estrutura de recursos humanos da rede garante o atendimento dos demais alunos da turma por profissionais contratados pelo município.

O Plano Municipal de Educação prevê o atendimento em tempo integral para todas as escolas até 2025. Porém, até que isso aconteça, escolas localizadas em áreas de vulnerabilidade social, áreas de grande contingente habitacional sofrem com a falta de vagas ainda para o período parcial. Paro (1988, p. 224) reflete sobre essa questão:

Pois bem; diante dessa situação em que se encontra a escola pública, e tendo em vista a prioridade na aplicação de recursos, pergunta-se: ampliam-se os recursos para melhorar as condições de aprendizagem dentro da escola, pelo menos em meio período, ou ampliam-se os recursos para estender a escolaridade diária para tempo integral [...].

A implantação das escolas de tempo integral é uma realidade incentivada principalmente pela LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e pelo PNE (2014/2024),

porém, o que Paro (1988) critica é que a educação em tempo parcial ainda demanda esforços na resolução de problemas estruturais, nas condições de trabalho dos profissionais e no baixo salário que recebem, apontando para essas questões a necessidade de atenção pela importância que tem na determinação da qualidade do trabalho desenvolvido.

A realidade das duas escolas, que nos possibilita a reflexão proposta por Paro (1988), possui características bem diferentes. De acordo com os relatos de DE 1, a escola não tinha uma estrutura adequada para implantar o tempo integral para todos os alunos, mas, como foi selecionada pelo governo federal, teve que se adaptar, os recursos já estavam na conta da escola. A primeira adaptação foi transformar a casa da zeladoria em sala de recursos multifuncionais. A escola contava com seis salas de aula, em um espaço pequeno mais a biblioteca, a sala de informática e a sala de musicalização, que foram transformados em salas de aula. Para dar conta das doze turmas ainda era preciso atender duas turmas simultaneamente na quadra de esportes. As turmas do segundo ciclo tem aulas do currículo no período da manhã e, à tarde as oficinas de Artes, Esporte, Dança e o Acompanhamento Pedagógico. O inverso acontece com as turmas do 1º ciclo, porém, com uma característica diferente, elas precisam repor a tarde de sexta-feira com atividades do currículo no período da manhã. Nessa organização todas as turmas ficam com as 20 horas semanais de atividades curriculares e dezesseis horas de oficinas.

No primeiro ano o tempo na Escola 2 foi ampliado de quatro para dez horas diárias de atendimento às crianças, contando com o horário de almoço. As salas foram divididas em salas ambientes. As crianças passavam por quatro ambientes diferentes por dia, dois no período da manhã e dois no período da tarde. Era uma grande movimentação, não havia uma sala específica para cada turma. Havia uma sala de jogos, biblioteca, laboratório de informática e a quadra de esportes como espaços diferenciados. Nessa organização a gestão da escola percebeu que havia esvaziamento do currículo. As crianças não tinham um referencial da professora da turma porque trocavam de espaços/salas e também de professores. No decorrer a organização passou a geminar o horário para juntar algumas disciplinas, e isso fez com que os alunos ficassem pelo menos um período com atividades dentro de uma mesma sala de aula. Gradativamente a

escola foi sendo reorganizada. A escola possuía um teatro que foi transformado em três salas de aula, o mesmo aconteceu com a biblioteca e com a sala de jogos. Com essa organização, as turmas passaram a ter a sua sala de aula. O único espaço diferenciado que permaneceu, foi o laboratório de informática. A CP 2 relatou que eles não deixaram de jogar ou realizar leituras por extinção dos espaços, o fato é que agora, os livros e os jogos é que vão até as salas de aula. A DE 2 avalia que a escola está mais organizada, se comparada ao início de suas atividades em tempo integral, não apenas pela estrutura física, mas também pelo amadurecimento, a percepção das necessidades de mudança, a evolução da rotina e uma realidade que já não assusta como no início.

A realidade vivida pelas escolas na ocasião da implantação da ampliação da jornada escolar está retratada no caderno da série Mais Educação que traz o Texto Referência para o Debate Nacional, mostrando que uma política de educação em tempo integral pressupõe adequação dos espaços físicos e condições materiais, lúdicas, científicas e tecnológicas a essa nova realidade de ensino. (BRASIL, 2009c).

Com relação aos aspectos financeiros os relatos apontam para uma organização que dá conta de manter uma estrutura possível. Como a administração dos recursos fica sob a responsabilidade das diretoras, apresentamos as duas respostas:

“A gente recebe todo mês o PRÓ-EDUCAÇÃO, que foi aumentado um pouco, mais o dinheiro do Programa Mais Educação (PME) que esse ano veio em duas etapas, R\$ 27.050,00 no primeiro semestre e mais R\$ 27.050,00 para o segundo semestre, recurso este que está acabando agora em dezembro, aí não temos mais, não chegou mais verba nada, pode ser que venha mais verba, mas ainda é uma incógnita. É suficiente? O dinheiro nunca é suficiente, sempre a gente precisa mais, porque o gasto é bastante, mas assim, dá, a gente não passa necessidade, conseguimos manter os monitores, o dinheiro deles, temos até dezembro, mas não temos pro ano que vem, só se vir, se o programa continuar, depende do governo federal, tem que continuar, porque é programa, não é projeto.” (DE 1).

“Nós recebemos os recursos do PRO-EDUCAÇÃO, do PDDE, e nós temos agora o PME que é do governo federal. Então, é assim, suficientes eles são. Eu não vejo assim, que a gente tenha uma falta de recursos, desde que eles sejam mantidos, que eles venham no tempo certo. A gente tem, até há um ano o PME na escola, ele é recente, só que a gente já teve as dificuldades com relação a esses recursos, então a gente viu que é uma coisa que eu não posso contar com eles, que ele

teve um atraso no repasse da segunda parcela, a gente paga os monitores com esse recurso... e a gente teve que dispensar monitores. Então, quando esses recursos vêm no prazo certo, eu acho que eles estão sendo suficientes pra gente manter a escola. E com a estrutura que nos foi proporcionada pela Secretaria. Porque a gente tem... a estrutura da escola não é velha, a escola é de 2005, ela foi sendo ampliada pra passar, pra atender em período integral, então eu não posso reclamar com relação a recursos, desde que venham corretamente.” (DE 2).

Ao analisar as respostas, é possível constatar que as escolas recebem do Pró-Educação com o diferencial de 30%, conforme detalhamento apresentado na seção 4.1 dessa pesquisa. A Escola 1 foi uma das primeiras a receber o PME, e a diretora afirmou que foram suficientes para manter os monitores e o desenvolvimento das oficinas. O mesmo não aconteceu com a Escola 2, que não recebeu todas as verbas para o desenvolvimento do Programa. Esse foi um fator que prejudicou o andamento das atividades.

Na análise dos aspectos relacionados à gestão das escolas, não poderíamos deixar de investigar como acontecem os processos decisórios nessas escolas, visto que tanto a Constituição Federal (BRASIL, 1988) como na LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) determinam a participação dos alunos, dos pais e da comunidade. Os documentos que detalham a execução do PME enfatizam a promoção da gestão democrática como meio de incentivar a participação e a responsabilização dos membros da comunidade como estratégia de compromisso, fator que agrega uma possibilidade de êxito na execução da política proposta pelo PME.

Ao indagarmos sobre os espaços de participação da comunidade na escola, ouvimos relatos sobre participações esporádicas que se constituíam nas presenças em festas, reuniões pré-agendadas de prestação de contas da APM e reuniões deliberativas da execução dos recursos financeiros que a escola recebe. Há a participação dos pais, mas ainda não é uma participação efetiva de todos nas reuniões que tratam da avaliação do desempenho escolar. O Conselho Escolar funciona, desde o ano de 2014, ano que foi implantado, mas as entrevistadas relataram que nessas reuniões também não há uma participação satisfatória.

Com relação aos monitores, o PME abre espaço para estudantes em processo de formação docente e para agentes culturais que, de acordo com o

documento Programa Mais Educação: passo a passo, se constituem como referências em suas comunidades por suas práticas em diferentes campos. (BRASIL, 2013). Nesse aspecto, a presença de monitores da própria comunidade, não é uma característica muito presente nas escolas pesquisadas. As duas escolas relataram apenas a presença de um monitor do contexto local atuando nas oficinas do PME. No caso da primeira escola era uma mãe de aluno que desenvolvia uma oficina de artes, com trabalhos manuais. Na outra escola, a professora de Taekwondo tem uma academia de lutas na comunidade e participa como monitora, desenvolvendo oficina do referido esporte.

O processo de contratação dos monitores do PME é desenvolvido pela SME que recebe e analisa os currículos. Há uma entrevista com os candidatos que depois são encaminhados para aprovação e contratação pela equipe de gestão da escola.

As Escolas 1 e 2 não utilizam espaços alternativos para realização de oficinas, ou mesmo atividades curriculares. Apenas a Escola 2, utilizou por um determinado tempo um campo de futebol localizado próximo à escola. O administrador do time de futebol Colorado, com sede no bairro, ofereceu o espaço que foi utilizado pela professora de Educação Física para treinamento dos alunos que representariam a escola nos Jogos Estudantis Municipais (JEM), evento que acontece anualmente e mobiliza a participação de todas as escolas do município.

Identificamos como o momento que mais apresenta aspectos democráticos em todo o processo de implantação das escolas de tempo integral os encontros realizados no período da tarde das sextas-feiras. Nesse dia, os alunos permanecem na escola somente no período da manhã. O tempo da sexta-feira é destinado às reuniões pedagógicas com fins de avaliar o desenvolvimento das atividades realizadas, reorganizar e planejar o trabalho pedagógico da próxima semana, conforme explica a DE 2:

“Nós temos a oportunidade de ter a sexta-feira à tarde como momento aonde a gente faz a hora-atividade coletiva, ou seja, o planejamento coletivo. As nossas avaliações são feitas aí também. Então a gente faz a avaliação e em alguns momentos a gente tem a presença do Conselho Escolar e da APM pra fazer repasses, não apenas a questão de valores, mas daquilo que estamos desenvolvendo na escola e essa reunião de sexta-feira, essa hora-atividade coletiva é onde repensamos a nossa próxima semana e revisa aquilo que a gente fez na semana e que de repente não foi tão produtivo, não foi tão a contento, então a gente faz a avaliação, bem dizer que semanal, na sexta-feira, à tarde a gente tem o

período da hora-atividade coletiva e o primeiro momento dele é esse estudo da semana, como foi, se tem alguma coisa para estar revendo, pra estar modificando e planejando a semana seguinte em cima dessas discussões que fazemos. Então, a escola de tempo integral tem esse momento da avaliação contínua, semanal pra poder rever a sua organização.” (DE 2).

De acordo com o relato acima, podemos observar que o momento oportuniza a participação dos professores no direcionamento das atividades pedagógicas, mas é falho quando não contempla a participação dos monitores. Por terem horários diferenciados e exercerem atividades em outros espaços, não dispõe de tempo para participação das reuniões de sexta-feira. Identificamos esse aspecto como um entrave no desenvolvimento de atividades na perspectiva da educação integral. Embora as escolas defendam a realização de um trabalho que integra os conteúdos do currículo com as atividades das oficinas, a ausência dos monitores na ocasião do planejamento de todo o trabalho compromete tal integração.

A Escola 1 também realiza as reuniões de sexta-feira, mas quinzenalmente ou apenas uma vez por mês. Nessa escola a diretora comanda uma espécie de assembleia com a participação dos professores e dos alunos para avaliar o trabalho desenvolvido naquela semana. Todas as sextas-feiras, por volta das 11h20min todos se reúnem na quadra de esportes, onde estabelecem acordos e discutem as regras de organização.

Ao analisar os aspectos participativos presentes no desenvolvimento do trabalho da gestão escolar, percebemos, por meio dos relatos das entrevistadas, que eles existem, que a escola é aberta aos anseios da comunidade, mas reclama a sua participação. Por outro lado, não identificamos a participação da comunidade no planejamento, tanto da organização dos tempos e espaços, como das atividades, principalmente da escolha dos macrocampos do PME e da escolha das oficinas. Essas tarefas ficam restritas aos profissionais da escola. Consideramos este, um outro entrave para o desenvolvimento da educação na perspectiva da educação integral, ou seja, mais uma vez os beneficiários da política não são considerados no processo.

Mesmo as reuniões que acontecem na escola com os membros da APM ou do Conselho, orientadas pela importância da participação da comunidade na

gestão da escola, são discussões desenvolvidas a partir de assuntos já definidos. O mesmo efeito acontece no âmbito do município. “Uma coisa é considerar os efeitos das políticas sobre coletividades sociais abstratas, outra é conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas.” (BALL, 2006, p. 27). No contexto da prática observamos que a subjetividade dos sujeitos que ali atuam modela a política conforme as especificidades locais. Embora os professores e demais profissionais da escola não estejam presentes no momento de elaboração dos textos da política, a ação desses sujeitos no processo de implementação proporciona um posicionamento de receptividade e acomodação ou, ao contrário, de resistência, de crítica. (BALL, 2006). Os processos de não aceitação rompem com o processo regulador, caracterizados pelas relações de poder, que adaptam a política de forma a atender as especificidades daquela realidade.

4.3.4 A Gestão Escolar Frente aos Desafios e Perspectivas da Implantação do PME

A partir da realização das entrevistas semiestruturadas, conseguimos coletar informações que dessem conta da nossa necessidade investigativa: analisar o PME no contexto da prática sob a perspectiva da gestão escolar. Nesse sentido, analisamos agora, as contribuições do PME, seus pontos positivos e negativos para, enfim, chegar aos desafios e perspectivas da gestão escolar na implantação dessa política.

Como já explanamos em análises anteriores os profissionais das escolas reconhecem que o PME contribui para o desenvolvimento das atividades na escola. Elas consideraram que a principal contribuição é o recurso financeiro, com ele torna-se possível, por meio da contratação dos monitores, diversificar os profissionais e, conseqüentemente, o trabalho pedagógico da escola. Os monitores são pessoas que tem um método diferenciado de trabalho. Além da diversidade proporcionada na organização dos macrocampos, um ponto destacado foi o acompanhamento pedagógico, que oportuniza atividades de apoio diárias, permitindo que os alunos tirem suas dúvidas e reforcem conteúdos diariamente. Há monitores que conquistam as crianças por suas habilidades. A

CP 2 citou a experiência da monitora que desenvolveu a oficina de artes, ela tinha habilidades artísticas que usava para desenvolver atividades com as crianças, o resultado dessas atividades impressionava qualquer observador e as crianças adoravam.

O trabalho desenvolvido pelos monitores nas oficinas de leitura, artes, esportes, entre outras, foi destacado pelas entrevistadas. De acordo com o documento Programa Mais Educação: passo a passo (BRASIL, 2013), essas atividades ampliam o cenário educativo e as oportunidades formativas oferecidas por essas escolas. As oficinas de leitura foram citadas nas entrevistas, principalmente pelas Coordenadoras Pedagógicas que destacaram os aspectos positivos no desenvolvimento desse trabalho pelos monitores, visto que com um tempo diferenciado para essa atividade é possível, além de ampliar a quantidade de leituras diárias, aprofundar análises de obras literárias e conhecer a biografia dos autores.

O trabalho com os monitores não foi criticado severamente por parte das entrevistadas no contexto da prática. As escolas consideram uma vantagem o fato de ter autonomia para contratar e para dispensar o monitor uma vantagem. O conteúdo dos relatos das entrevistadas mostrou que os monitores, na sua maioria, são alunos de cursos superiores da área da educação e demonstram interesse pelo projeto. A crítica para esse sistema de trabalho voluntário recai sobre a não vinculação com a escola, já que quando ele tem uma oportunidade de emprego com garantias trabalhistas, abandona as atividades do Programa e a gestão precisa ir a busca de outro candidato. O que causa certa frustração nas gestoras é o fato de perder monitores que desenvolvem excelentes trabalhos, visto que o potencial desses não tem a valorização financeira justa, o que faz com que eles aproveitem a primeira oportunidade que aparece.

O ponto negativo do PME exposto por todas as entrevistadas reside na descontinuidade do repasse dos recursos. A DE 2, no ano de 2014, precisou até dispensar a equipe de monitores por falta de verba, depois, quando o recurso ficou disponível, ao tentar recontratar os monitores percebeu que alguns já haviam assumido outros compromissos.

É possível perceber, nessa descontinuidade do trabalho dos monitores um ponto severo de dificuldade enfrentado pelos diretores para dar conta da

realização de um trabalho coerente com toda a política de formação integral proposta. Nesse aspecto, “As regras do jogo nunca são totalmente dominadas pelos jogadores; as finalidades e os interesses divergem frequentemente e o potencial do conhecimento e de intervenção é muito desigual”. (HUTMACHER, 1999, p. 50). Portanto, a garantia de um trabalho contínuo é tão necessária quanto a realização do próprio trabalho, desde que as forças importantes que estão implicadas na manutenção da realização desse trabalho ajam a favor da regularidade no repasse dos recursos.

Além do desafio enfrentado pela descontinuidade do trabalho dos monitores, outra questão levantada foi o entendimento da organização da estrutura física por parte dos profissionais da escola. No entendimento inicial de toda a equipe pedagógica da Escola 2, não haveria como dar atendimento em tempo integral para dez turmas tendo apenas sete salas de aula. De acordo com o Texto referência para o debate nacional (BRASIL, 2009c), a ampliação da jornada escolar, na perspectiva da educação integral auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações de aprendizagens. Isso implica na organização do espaço da escola, como relatado pela CP1:

“Mas o que a gente teve que entender? Porque tudo é na prática, tudo vai ficando mais claro. Não é a questão de quantidade de sala, é a questão da organização dos espaços. Então foi aí que a gente foi tentando superar. Desafio, todo dia tem, todo dia tem uma coisa diferente, [...] desafio com criança ou com alguma situação que acontece que a escola parcial também tem [...]” (CP 1).

A Coordenadora Pedagógica da Escola 1 afirmou ser possível proporcionar o atendimento em tempo integral para todos os alunos, mesmo sendo necessária a organização das turmas em espaços como o saguão ou ainda a realização de atividades com duas turmas simultaneamente na quadra de esportes.

A Diretora da Escola 2, por ter vivenciado a rotina do atendimento em tempo integral na escola com uma estrutura que não contemplava uma sala de aula para cada turma, declarou que os problemas da implantação das escolas de tempo integral estão, principalmente na questão da estrutura física e dos recursos humanos. Atualmente a Escola 2, além de contar com número de sala de aula

suficiente para a quantidade de alunos, ainda dispõe de uma sala exclusiva para a oficina de Taekwondo. Diante da experiência vivida pela gestora, sua afirmação deixa claro que:

“Quando uma escola tem a estrutura física que ela possa estar acomodando essas crianças e ela tem os recursos humanos, os profissionais que possam estar atendendo os alunos, consegue diminuir os problemas que no dia a dia a gente enfrenta.” (DE 2).

Portanto, a estrutura física não é apontada como um problema capaz de impedir o atendimento dos alunos em tempo integral, conforme exposto nos documentos do PME. Porém, a disponibilidade de espaços adequados reduz a incidência de problemas o que, conseqüentemente, contribui para a qualidade do trabalho desenvolvido.

A disponibilidade de recursos humanos para suprir a demanda do trabalho nas escolas de tempo integral também é apontada como essencial nessa organização de ensino. Nesse aspecto podemos constatar que o PME contribui principalmente com o trabalho dos monitores, porém, os recursos disponibilizados e o limite de atendimento de no máximo dez turmas por monitor não contempla todos os alunos da escola. Essa situação foi constatada na Escola 2, onde havia treze turmas. O horário das oficinas foi reduzido para que todos os alunos pudessem participar.

Como já descrito no Quadro 9 – Perfil das escolas, são 21 professores contratados e quatro monitores na Escola 2. Quando os recursos financeiros do PME estavam em dia, a escola possuía sete monitores, ficando próximo a um terço do total de educadores. Já a Escola 1 contava com 5 monitores e 11 professores. Diante desses números e estabelecendo uma relação com o depoimento das entrevistadas, constatamos que para garantir o atendimento de todos os alunos em tempo integral, principalmente da Escola 2, o município contrata mais professores e ainda estagiários para suprir a necessidade de recursos humanos das escolas na execução da política de atendimento em tempo integral.

Os aspectos já relacionados nesta seção que contemplam a gestão escolar dos recursos físicos e humanos necessários para dar conta da estrutura de uma

escola de tempo integral nos remetem aos fundamentos teóricos dispostos no capítulo 2 deste trabalho. Além dos conceitos de gestão, amparados em Bordignon e Gracindo (2008) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), evidenciamos que a definição de gestão ou administração escolar como utilização racional de recursos para a realização de determinados fins está diretamente ligada à execução da política, e aqui, em nosso caso de reflexão, ao PME e a gestão das escolas de tempo integral, o **fazer educação em tempo integral** encontra-se intimamente ligado aos interesses dos que executam os trabalhos na escola (PARO, 2010b). Esta evidência está refletida no caráter técnico assumido pela gestão escolar, visto que, só deveriam fazer parte do quadro de funcionários da escola, no momento da implantação do tempo integral, os funcionários e professores que estivessem de acordo com a proposta, conforme relatado pela DE 2 ao expor as dificuldades das escolas de tempo integral:

“[...] enfrentamos dificuldades. A questão da aceitação dos próprios profissionais, tem muitos profissionais, professores que ainda se assustam, que não aceitam a ideia da ampliação da jornada escolar. Aqui na nossa escola não enfrentamos esses problemas porque quando foi para transformar, foi feita a pergunta para os profissionais: Vocês querem ficar? Vocês estão a fim de assumir esse desafio? De enfrentar essa nova causa que a gente está colocando?” (DE 2).

Os profissionais tiveram a opção de mudar de escola, caso não estivessem de acordo com a ideia, com a nova proposta. Mesmo depois da implantação, os funcionários que escolhiam vaga na Escola 2 sabiam que a escola já estava funcionando em período integral, portanto, deveriam assumir o trabalho em comum acordo com a efetivação do projeto.

Outro desafio enfrentado pelas profissionais da direção e coordenação das escolas que ampliaram a jornada escolar, foi a aceitação por parte da comunidade, já que, a partir do momento que o tempo integral é implantado naquela escola, todos os alunos ali matriculados são obrigados a permanecer na escola em período integral. De acordo com os relatos da DE 2 e da PE 2, há alguns pais que não veem a necessidade de que o filho fique fora de casa todo esse período, porque esses não trabalham fora. Elas relacionaram tal situação à falta de entendimento, falta de aceitação por parte dos familiares. Nessa situação as escolas, tanto a Escola 1, como a Escola 2, por meio de suas representantes,

relataram estar trabalhando com o pressuposto de que a escola de tempo integral é um direito de todos, não apenas dos menos favorecidos, ou daqueles que os pais trabalham fora e não tem com quem deixar suas crianças.

Diante da obrigatoriedade de frequentar a escola em tempo integral há casos, mesmo considerados isolados pelas entrevistadas, em que os alunos solicitam transferência para escolas de tempo parcial. Os que permanecem não tem a opção de escolher as oficinas que gostariam de participar. As turmas são divididas por horários de oficinas e os alunos são obrigados a participar das atividades desenvolvidas em cada turno, conforme a organização do tempo em cada escola. Nesse aspecto observamos a importância de refletir sobre o papel pedagógico-instrucional da escola e sobre a solução de problemas sociais, que também precisam ser considerados, levando-se em conta os interesses das amplas camadas trabalhadoras. (PARO, 1988). O autor ainda destaca a autonomia legal e material da escola no desenvolvimento de suas atividades, cuja organização permita a dignificação do trabalho escolar e a participação efetiva da comunidade em sua gestão.

A partir dos aspectos positivos e negativos levantados a respeito do PME, questionamos as entrevistadas a considerar suas opiniões sobre o PME ser um caminho para oferecer educação integral. A resposta foi positiva, principalmente para os atores do contexto da prática:

“Eu acredito que sim, porque a estrutura do PME, ela dá um norte, pra como que a gente tem que fazer. Quando a gente encontrou ali o manual, como que poderia ser e tal, eu acredito que tudo aquilo que tem no programa a gente só vai aprender fazendo, que nem eu falo e repito, mas ele deu uma orientação... sabe? Porque se caísse assim pra gente: Escola em tempo integral... e daí? Como? O que fazer? Pra quê? Qual objetivo? Então, o PME, eu acredito muito no programa, eu não posso te falar alguma coisa ruim, porque eu não acredito que tenha, a única dificuldade mesmo é a verba que a gente depende disso, mas em relação a orientação e a estrutura que oportunizou pra gente organizar a escola, eu acho que é o caminho mesmo.” (CP 1).

“Eu acho que é, é um caminho muito bom, tanto pela diversidade, quanto pelo o que ele pode proporcionar a mais, porque só a parte da escola, só a parte pedagógica e curricular da escola, nem sempre é tão atrativa para as crianças, porque eles vem somar, eles vem trazer alguma coisa a mais, uma coisa mais diversificada, claro que também temos dificuldades de encontrar um monitor que trabalhe, que tenha aquela aptidão e até mesmo aquele comprometimento, só que nós entendemos também as dificuldades e então a gente vai lá, conversa, sugere que ele

trabalhe de uma outra maneira, e eles pegam, eles tem aquela vontade, eles são estagiários e tem o compromisso de ter que fazer, de estar aprendendo, eu tenho que passar, eles estão naquela fase que acham que podem mudar o mundo. É de grande valia, eu acho muito bom o trabalho deles. Favorece bastante o trabalho da escola, eu gosto muito.” (CP 2).

A primeira pergunta feita para a CM sobre o PME ser um caminho para oferecer educação integral revelou uma resposta que valorizava o Programa apenas para os outros municípios que ofertam educação em tempo integral somente com os recursos do PME. A CM enfatizou que o município de Ponta Grossa, por ter a política de tempo integral, por ter um governo planejando para este fim, não depende do PME para implantar as escolas de tempo integral. Por fim a CM considerou que o PME é um Programa bom, mas para os outros municípios. A representante da SME enfatizou a necessidade de ele deixar de ser uma política indutora, passando a ser uma política de tempo integral para todos os municípios brasileiros.

Essas colocações da CM provocaram a análise da última questão proposta na entrevista, que versou sobre a possibilidade de continuidade do atendimento das escolas em tempo integral sem os recursos do PME. Nessas respostas podemos constatar a construção de uma equipe de diretores e coordenadores pedagógicos parceiros e colaboradores para a efetivação da política como demonstram as respostas:

“Eu acredito que a tendência agora é aumentar, para o próximo ano, se eu não me engano, são 60 escolas funcionando em período integral, mesmo que de forma gradativa. Eu acho que os programas que o governo federal está querendo implantar, realmente, um dos planos é esse daí, e o que nós ouvimos falar nas reuniões das escolas de tempo integral. Só que eu acredito que a tendência é aumentar, cada vez mais escolas estarem passando para o atendimento em tempo integral e acredito também que aqui na nossa escola vai continuar por um bom tempo. O medo que a gente sempre tem é a mudança de governo.” (CP 2).

“Eu não vejo mais a escola em tempo parcial, não tem como retroceder, vejo que é uma proposta que precisa ser abraçada, é um desafio, mas é um desafio que vale a pena assumir, eu acredito que quando a maioria das escolas estiverem quase todas elas, vamos conseguir caminhar e dividir. A escola que funciona em período integral favorece, até na questão dos profissionais, eu falei muito da questão do convívio, esse laço de convivência faz com que você conheça. Os alunos conhecem todos os professores, os professores conhecem a maioria dos alunos, mesmo aqueles que não são da sua turma e esse funcionamento propicia, favorece o professor.” (DE 2).

“Ah! A nossa está certo, nós já tivemos reunião, a gente é integral do primeiro ao quinto ano, nós só não temos Educação Infantil aqui, porque tem um CMEI bem pertinho e ele consegue com a demanda, porque tem o nosso, aqui, que é da nossa comunidade e o Odisseia já ali... e tem mais a Creche Santana, então sabe, nós... por isso que a gente não tem.” (DE 1).

“Olha, eu acredito que vai ser um desafio para o município, porque é bastante investimento, é bastante investimento... Então assim, na questão da organização, sim, porque nesse tempo a gente pode aprender muito, tanto a gente aqui da escola, como em questão de Secretaria, mas na questão de financiamento da escola de tempo integral, eu acho que é um desafio.” (CP 1).

A análise das respostas acima nos permite evidenciar que a política das escolas de tempo integral, ao ser articulada a nível local, é potencializada por suas peculiaridades. A autoridade das vozes que legitimam a política (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011), focalizada pelo não intencional (BALL, 2011) evidencia as relações de poder existentes entre o gerenciamento da SME e a gestão das escolas. Todo esse movimento caracteriza a política como diferenciada, como algo que vai além do que é proposto, promovendo o engajamento das gestoras no processo de implantação das escolas de tempo integral como definitivo, consolidado. Embora a pesquisa não tenha adentrado nas especificidades dos professores e demais funcionários das escolas, o método nos permite questionar se a adesão é completa na prática dos profissionais. Mainardes (2006) indica que além da análise enfatizar o contexto da produção de texto, no qual os discursos políticos são formados, a interpretação ativa dos profissionais que atuam no contexto da prática é importante para relacionar os textos da política à prática.

O caminho teórico-metodológico do ciclo de políticas nos permitiu observar que a política sofre influências também no contexto local. Como Mainardes (2006) evidenciamos a natureza complexa e controversa da política educacional enfatizada pelos processos micropolíticos e pela ação dos profissionais que lidam com as políticas a nível local.

Embora a política seja remodelada a nível municipal, no contexto da escola os traços originais do PME estão presentes. O governo local enfatiza uma política própria, mas na escola, os documentos do PME são usados para direcionar e executar a política.

Neste capítulo, buscamos compreender como a proposta do PME é efetivada pela gestão escolar no município de Ponta Grossa e quais os desafios e perspectivas dos gestores quanto à efetivação dessa política. De acordo com o Ciclo de Políticas de Ball (2006), os quatro sujeitos que participaram da entrevista e que atuam no contexto da prática nos mostraram como que a política torna-se real, que os textos se transformam em ações e práticas que evidenciam o caráter das políticas pensadas para o sistema educacional.

CONSIDERAÇÕES

A conclusão dessa dissertação representa uma nova etapa em minha trajetória acadêmica e profissional. O que antes era marcado por inúmeros questionamentos sem resposta, hoje se traduz em um caminho de inspiração e de conhecimento, capaz de proporcionar reflexão além de novas indagações que surgem no desenvolvimento da pesquisa.

Trabalhar em uma escola pública enfrentando diariamente os desafios no desenvolvimento do trabalho educacional me serviram de inspiração para pensar a educação e como a minha atuação poderia contribuir para a melhoria da qualidade do que já é ofertado à população. O contexto da prática é cheio de desafios, expectativas e frustrações, contexto que nos motiva a buscar possibilidades para conseguir resultados cada vez melhores. A experiência adquirida por meio da atuação como professora, coordenadora pedagógica ou diretora, não foram suficientes para gestar a escola frente ao desafio da ampliação da jornada. Foi durante a busca por mais conhecimento em gestão de escolas de tempo integral que entrei em contato com o PME. Foi por meio do Ciclo de Políticas, proposto por Ball (2006, 2012) e Mainardes (2006, 2011) que pude compreender a trajetória de uma política. Compreendi como as políticas educacionais vão encontrando diversos contextos, concepções, práticas e experiências, trazendo consigo as peculiaridades locais, nas formas em que são escritas, discutidas e implantadas.

Nesse contexto se encontram os desafios e as perspectivas que, possivelmente se encaixam em um ou outro modelo de educação integral que me fazem acreditar na possibilidade da ampliação da jornada escolar nas escolas públicas do Brasil. Foi com essa premissa que o objetivo deste estudo se propôs a analisar o PME no contexto da prática sob a perspectiva da gestão escolar. A pesquisa foi contextualizada dentro das políticas mais amplas e verificamos como os fatores do contexto da prática estão sendo influenciados e articulados com os demais contextos das políticas públicas, por compreender as políticas não como ação do Estado na sociedade, “[...] mas como arenas de debate, influências, interesses locais, nacionais e internacionais de inúmeros grupos que buscam legitimidade e imposição de discursos”. (BITTENCOURT; MOROSINI, 2015, p.

560).

Neste contexto, o ciclo de políticas nos possibilitou pensar o PME desde a concepção até a implementação. Percorremos as influências da internacionalização da política educacional no processo de formulação e de interpretação do Programa no contexto local. No município, os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. Na ação, grupos de interesse exercem influências de apoio ou de críticas que configuram as arenas de disputa que integram e direcionam a implementação da política (MAINARDES, 2006).

A pesquisa documental proporcionou evidenciar que os textos políticos continuamente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral, são o resultado das disputas e acordos dos grupos que competem para controlar as representações da política (BALL & BOWE, 1992). Por fim, a interação com as Diretoras e Coordenadoras Pedagógicas que detinham a experiência, mesmo rodeadas de expectativas, desafios e contradições, nos possibilitou comprovar que, entre outros aspectos, o planejamento para a execução da política e a formação dos profissionais envolvidos no projeto, são essenciais para a consolidação da política proposta. Nesse sentido analisamos especificamente as ações que influenciaram a formulação do PME e os princípios norteadores dessa política, investigando aspectos ligados à implementação do Programa e como os sujeitos efetivam a proposta em escolas de tempo integral no município campo da pesquisa.

A proposta de ampliação da jornada escolar, ao trazer questões para reflexão sobre a educação brasileira, na tentativa de compreender em que medida o PME pode ser considerado um instrumento indutor da ampliação da jornada escolar, oferece a oportunidade de conhecer, na prática, experiências implantadas com a intenção de consolidação. Os sujeitos que atuam no contexto da prática, especificamente gestores e coordenadores pedagógicos, interpretam e implementam a política seguindo suas peculiaridades, porém admitem vários obstáculos na consolidação democrática da política.

Constatamos que as políticas, no contexto da prática estão sendo gestadas conforme as orientações da SME, porém a execução toma a forma da escola com suas especificidades. Os contextos de implantação do Programa mostraram que a

política sofre também essa influência, e a estrutura ali encontrada acaba por definir conceitos ambivalentes da política em questão. Basicamente, na Escola 1, o PME assumiu um caráter assistencial, além de ser o responsável pela implantação do tempo integral na referida escola, enquanto que na Escola 2 ele é considerado como suporte, sem que coloque o funcionamento da escola de tempo integral em risco, no caso de sua extinção.

O fato da SME atuar na formação de uma equipe gestora parceira na efetivação da proposta de escolas de tempo integral evidenciada pelas relações de poder que se configuram em cada instância administrativa e pedagógica da Secretaria de Educação e das escolas traz para a nossa reflexão uma definição de desafios limitados às questões de descontinuidade nos repasses financeiros do PME, que tem efeito repercutido inicialmente no trabalho dos monitores, que ficam impossibilitados de desenvolver as oficinas, já que não possuem a garantia da remuneração. A descontinuidade do trabalho desses monitores provoca um efeito na organização das atividades escolares que ficam prejudicadas pela não realização do trabalho. E, nesse caminho o efeito chega ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, que não acontece a contento, frustrando a comunidade escolar ao evidenciar que a política não é cumprida por quem a projetou. Os profissionais da escola podem estar trabalhando para colocar em prática um ensino de tempo integral, na perspectiva da formação integral, conforme estabelecido na definição do PME (BRASIL, 2013), porém o descompasso entre a indução da política para estados e municípios ampliarem a jornada escolar e a garantia dos recursos necessários, compromete a efetivação da política enquanto Programa.

No caso do município analisado, o PME cumpre, em partes, a sua função indutora na execução da política de ampliação da jornada escolar. Entende-se que o município investe recursos na promoção da política, porém, a arrancada inicial foi dada pelo Programa, conforme a fala da própria Secretária Municipal de Educação de Ponta Grossa: “O projeto do governo federal só veio pra quê? Ele veio para dar um pontapé inicial para ver se estas escolas acordam e põe estas crianças mais tempo na escola, ele só veio para isso”. (SAVELLI, 2014, p. 88). Em partes, porque ainda limita o número de escolas que participaram do Programa, ser contemplada pelo PME no município de Ponta Grossa implica ter

IDEB baixo ou mais de 50% dos alunos beneficiários do Programa Bolsa Família. Há escolas com índices muito próximos dos critérios estabelecidos pelo PME, mas que não são contempladas.

A política de implantação de escolas de tempo integral do governo local não segue os mesmos critérios adotados pelo PME na seleção de instituições. Há escolas localizadas em regiões abastadas, com IDEB acima de 6,0 contempladas com a política de escolas de tempo integral do município. O planejamento propõe que todas as escolas sejam atendidas com a ampliação da jornada escolar, por isso a ampliação imediata nas que possuem espaço adequado. Fica a inquietação, para estudos futuros, da adequação orçamentária para efetivação da proposta, da organização dos espaços nas escolas ainda deficitárias dessa estrutura física e do desempenho do projeto na construção de uma escola de tempo integral, na perspectiva da educação integral.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. Gestão escolar e qualidade da educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. *Estudos e Pesquisas Educacionais, Fundação Victor Civita*, São Paulo, n. 1, maio 2010. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/artigo-gestao-abrucio.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2014.

AZEVEDO, J. L. de. *A Educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. *RBP AE*, Goiânia, v. 27, n. 3, p. 409-432, set./dez. 2011.

BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. 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. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. Performatividade, privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

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.

BITTENCOURT, Z. A.; MOROSINI, M. C. Programa Mais Educação como política de educação integral: uma análise a partir da abordagem do ciclo de políticas. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 559-583, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://revista2uepgbr/ojs_new/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.). *Gestão da*

educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2008. p. 147-176.

BRANCO, V. *O desafio da construção da educação integral: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu/Paraná*. 2009. 219p. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09_branco.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2014.

BRASIL. Constituição da república federativa do Brasil de 1988. *Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 25 maio 2014.

_____. Decreto nº 6.003 de 28 de dezembro de 2006. Regulamenta a arrecadação, a fiscalização e a cobrança da contribuição social do salário-educação, a que se referem o art. 212, § 5o, da Constituição, e as Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e 9.766, de 18 de dezembro de 1998, e dá outras providências. *Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Brasília, 28 de dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D6003.htm>. Acesso em: 25 maio 2014.

_____. 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. *Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Brasília, 24 de abril de 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 25 maio 2014.

_____. Decreto nº 7.008, de 12 de novembro de 2009. Institui a Operação Arco Verde, no âmbito do Plano de Ação para Prevenção e Controle do Desmatamento na Amazônia Legal, e dá outras providências. *Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Brasília, 12 de novembro de 2009d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7008.htm>. Acesso em: 14 jul. 2014.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Brasília, 27 de janeiro de 2010b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 25 maio 2014.

BRASIL. Emenda constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. *Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Brasília, 4 de junho de 1998b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm>. Acesso em: 25 maio 2014.

_____. Emenda constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. *Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Brasília, 13 de julho de 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc65.htm>. Acesso em: 25 maio 2014.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 25 maio 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 maio 2014.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. *Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Brasília, 24 de dezembro de 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 25 maio 2014.

_____. Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. *Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Brasília, DF, 18 fev. 1998a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9608.htm>. Acesso em: 25 maio 2014.

_____. Lei nº 9.766, de 18 de dezembro de 1998. Altera a legislação que rege o Salário-Educação, e dá outras providências. *JusBrasil*, Brasília, de 18 de dezembro 1998c. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/107319/lei-9766-98>>. Acesso em: 25 maio 2014.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Brasília, 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 25 maio 2014.

_____. Lei nº 11.457, de 16 de março de 2007. Dispõe sobre a Administração Tributária Federal; altera as Leis nos 10.593, de 6 de dezembro de 2002, 10.683, de 28 de maio de 2003, 8.212, de 24 de julho de 1991, 10.910, de 15 de julho de 2004, o Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto nº 70.235, de 6 de março de 1972; revoga dispositivos das Leis nos 8.212, de 24 de julho de 1991, 10.593, de 6 de dezembro de 2002, 10.910, de 15 de julho de 2004, 11.098, de 13 de janeiro de 2005, e 9.317, de 5 de dezembro de 1996; e dá outras providências. *Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Brasília, 16 de março de 2007e. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11457.htm>. Acesso em: 25 maio 2014.

_____. 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. *Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Brasília, 20 de junho de 2007d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 25 maio 2014.

_____. Lei nº 11.530, de 24 de outubro de 2007e. Institui o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI e dá outras providências. *Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Brasília, 24 de outubro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11530.htm>. Acesso em: 14 jul. 2014.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências – Plano Nacional de Educação 2014-2024. *Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Brasília, 25 de junho de 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 25 maio 2014.

_____. Ministério da Educação. *Gestão intersetorial no território*. Brasília: SECAD, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual operacional de educação integral*. Brasília: Diretoria de Currículos e Educação Integral (DCEI), 2011.

_____. Brasília: Diretoria de Currículos e Educação Integral (DCEI), 2014b.

_____. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: Ministério da Educação, 2007a.

_____. Ministério da Educação. *Painel de controle do MEC – SIMEC modo público*. Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br/painel.phpModulo=principal/detalhamentoIndicador&acao=A&detalhes=pais&indid=1205>>. Acesso em: 21 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial n. 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 contra turno escolar. *Portal Mec*. Brasília, 24 de abril de 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12985-portaria-19041317-pdf&category_slug=abril-2013-df&Itemid=30192>. Acesso em: 25 maio 2014.

_____. Ministério da Educação. *Programa Mais Educação passo-a-passo*. Brasília: SEB, 2013.

_____. Ministério da Educação. *Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral*. Brasília: Ministério da Educação, 2009b.

_____. Ministério da Educação. *Texto referência para o debate nacional*. Brasília: SECAD, 2009c.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Brasil sem miséria – apresentação*. Disponível em: <<http://www.brasilsemmiseria.gov.br/apresentação>>. Acesso em: 14 jul. 2014a.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Bolsa família*. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 14 jul. 2014b.

BRASIL. SNAS. MDS. SEB. MEC. *Instrução Operacional e Manual de Orientações nº 01 de 18 de dezembro de 2014*. Orienta a atuação dos gestores, equipes de referência, trabalhadores dos Municípios, Estados e Distrito Federal em relação à articulação e integração das ações do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV e o Programa Mais Educação – PME. Brasília, 18 de dezembro de 2014c. Disponível em: <<http://blog.mds.gov.br/redesuas/wp-content/uploads/2015/01/IO-SCFV-final.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

CAMPOS, J. A. et al. Cultura e lazer como proposta pedagógica articulada à educação integral para alunos matriculados na Escola Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha, do CAIC/UEPG. *Revista Conexão UEPG*, Ponta Grossa, PR, v. 10, n. 1, jan. 2014. Disponível em: <www.revistas2.uepg.br/index.php/conexão>. Acesso em: 20 mar. 2015.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? *Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Escolas públicas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. C. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 93-111.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 28, n. 100, Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>>. Acesso em: 25 maio 2014.

CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. C. *Relatório de estudo Perfil de 50 CIEPs estaduais em 2001*. Rio de Janeiro: NEEPHI/Unirio, 2002.

CHAGAS, M. A. M. das; SILVA, R. J. V.; SOUZA, S. C. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, J. et al. (Orgs.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

COELHO, L. M. C. da C. Apenas o professor pode atuar na educação integral? *Revista Pátio*, Porto Alegre, v. XIII, n. 51, p. 8-11, ago./out. 2009b.

_____. Histórias da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009a. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

COLBARI, A. A Análise de conteúdo e a pesquisa empírica qualitativa. In: SOUZA, E. M. de (Org.). *Metodologias e analíticas em pesquisa organizacional: uma abordagem teórico conceitual*. Vitória: EDUFES, 2014.

DAYRELL, J.; CARVALHO, L. D.; GEBER, S. Os Jovens educadores em um contexto de educação integral. In: MOLL, J. et al. (Orgs.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 157-171.

DI GIOVANI, Geraldo; SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na escola? Programa de formação integral da criança. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 20, n. 67, p. 70-111, 1999.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

_____. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 28, n. 100, Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

EDUCAÇÃO integral. *Centro de Referências em Educação Integral*. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/conceito/>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

FONSECA, J. A. L. *Ampliação do tempo escolar: uma política no contexto da Prática escolar no Brasil e na Argentina*. 2014. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

_____. *História da sexualidade – II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. *O nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. Política e educação. In: FREIRE, A. M. de A. (Org.). *Ensaio*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. *Política e educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral. *Cadernos Cempec: Pesquisa e ação educacional*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 129-135, 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136/168>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos Cenpec: Pesquisa e ação educacional*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-24, 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

HENZ, C. I. Paulo Freire e a educação integral. In: MOLL, J. et al. (Orgs.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 84-93.

HUTMACHER, W. A Escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, A. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Paraná – Ponta Grossa – infográficos: dados gerais do município. *IBGE Cidades*, 2014. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=411990>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. Paraná em números. *IPARDES*. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/index.php?pg_conteudo=1&cod_conteudo=1>. Acesso em: 30 nov. 2015.

LECLERC, G. Programa Mais Educação e práticas de educação integral. In: MOLL, J. et al. (Orgs.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, H. *A Gestão participativa na escola*. 10. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2011.

_____. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. 8. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2012.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas,SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. dos; TELLO C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas,SP, v. 3, n. 106, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

MAROCHI, Z. M. L. VII Exposição de Experiências Pedagógicas: construindo práticas, saberes e conhecimento. In: LUPORINI, T. J; BLUM, S. M. (Orgs.). Caderno de Resumos. *Anais...* Ponta Grossa,PR, 2012.

MAURÍCIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis,RJ: DP; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MELLO, R. R.; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. *Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível*. São Carlos,SP: EdUFSCAR, 2012.

MENEZES, J. S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis,RJ: DP; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MENEZES, J. S. S; LEITE, L. H. A. Ampliação da jornada escolar em municípios brasileiros: políticas e práticas. *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 88, p. 53-68, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2869/1882>>. Acesso em 10 jun. 2014.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. et al. (Orgs.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

_____. Os tempos da vida nos tempos da escola: em que direção caminha a mudança? In: MOLL, J. (Org.). *Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

OLIVEIRA, F. de F. A. *A Reforma do ensino fundamental – o que mudou na escola?: um estudo sobre a implantação de políticas educacionais em Mossoró, RN (1996 -2008)*. 2010. 247 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade, PUC/SP, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp145265.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

PARO, V. H. A Educação, a política e a administração: reflexos sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010b.

_____. *Administração escolar: introdução crítica*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis,RJ: FAPERJ, 2009.

PARO, V. H. et al. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

PEREZ JUSTE, R. La Calidad de lá educacion. In: PÉREZ JUSTE, R. et al. *Hácia una educación de calidad: gestión, instrumentos y evaluación*. Madri: Narcea, 2008.

PONTA GROSSA. Câmara Municipal de Ponta Grossa. *Lei nº 12.213, de 23/06/2015*. Institui o Plano Municipal de Educação para o período de 2015 a 2025. Ponta Grossa. 2015b.

_____. *Diretrizes curriculares: ensino fundamental*. Ponta Grossa – PR: Secretaria Municipal de Educação, 2015c.

_____. *Lei Orgânica do Município de Ponta Grossa/PR*. 1990. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/lei-organica-ponta-grossa-pr>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

_____. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. *Dec. 7.952, de 05/11/2013*. Implanta as escolas de tempo integral no âmbito da Rede Municipal de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa. 2013b. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/a1/pr/p/ponta-grossa/decreto/2013/796/7952/decreto-n-7952-2013>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

_____. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. *Dec. n. 7.703, de 26/08/2013*. Regulamenta a lei municipal n. 9065/2007 alterada pela Lei Municipal n. 11 359/2013 que estabelece normas e diretrizes relativas ao Programa Municipal Pró-Educação. Ponta Grossa, 2013a. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/pr/p/ponta-grossa/decreto/2013/771/7703/decreto-n-7703-2013>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

_____. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. *Dec. 8.363, de 18/02/2014*. Implanta as escolas de tempo integral no âmbito da Rede Municipal de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa. 2014b. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/a1/pr/p/ponta-grossa/decreto/2014/837/8363/decreto-n-8363-2014>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

_____. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. *Dec. 8.807, de 19/05/2014*. Altera o Decreto n. 70.707/2013 regulamenta a Lei Municipal n. 9065/2007 e alterações e estabelece normas e diretrizes relativas ao Programa Municipal Pró-Educação. Ponta Grossa, 2014a. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/pr/p/ponta-grossa/decreto/2014/881/8807/decreto-n-8807-2014>>. Acesso em: 03 mar. 2014.

_____. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. *Dec. 9.828, de 23/02/2015*. Implanta as escolas de tempo integral no âmbito da Rede Municipal de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa. 2015a. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/pr/p/ponta-grossa/decreto/2015/983/9828/decreto-n-9828-201>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

PONTA GROSSA. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. *Lei n. 9.065 de 15/08/2007*. Institui o Programa Municipal Pró-Educação. Ponta Grossa, 2007. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/pr/p/ponta-grossa/lei-ordinaria/2007/907/9065/lei-ordinaria-n-9065-2007>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

RIBEIRO, D. *O Livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SAVELLI, E. L. Entrevista com a secretária municipal de educação de Ponta Grossa [jun. 2014]. In: DELGOBO, P. S. *A escola de tempo integral: a experiência no Município de Ponta Grossa, PR*, Trabalho de Conclusão de Curso. Ponta Grossa: Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, 2014.

SCHNECKENBERG, M. A relação entre política pública de reforma educacional e a gestão do cotidiano escolar. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 113-124, fev./jun. 2000. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1096/997>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. R. L. da; CARRIERI, A. de P. A teoria das representações sociais nos estudos organizacionais. In: SOUZA, E. M. de. (Org.). *Metodologias e análises qualitativas em pesquisa organizacional: uma abordagem teórico conceitual*. Vitória: EDUFES, 2014.

SOUZA, A. R. de. A Gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura. *RBPAE, Goiânia*, v. 30, n. 2, p. 269-285, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/viewFile/53674/33089>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. A Natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 159-174, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a08v17n49.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2014.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 31 n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

_____. *Educação não é privilégio*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TERRAZZAN, E. A. et al. Incidências de políticas educacionais em escolas de educação básica. In: LARA, A. M. de B.; DEITOS, R. A. (Orgs.). *Política e educação*. Cascavel, PR: Editora e Gráfica Universitária – EDUNIOESTE, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2015.

UNIÃO NACIONAL DE DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO – UNDIME. Escola em tempo integral começa a avançar no Brasil. *Jornal do Senado*, Categoria: Notícias, 25 fev. 2015. Disponível em: <<http://undime.org.br/noticia/escola-em-tempo-integral-comeca-a-avancar-no-brasil>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. *RBPAE*, Goiânia, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19013/11044>>. Acesso em: 25 maio 2014.

VOSS, D. M. da S. O Plano de Desenvolvimento da Educação: (PDE): contextos e discursos. *Cadernos de Educação*, FAE/PPGE/UFPel. Pelotas, RS, n. 38, p. 43-67, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1542/1449>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

_____. *Os movimentos de recontextualização da política Compromisso Todos pela Educação na gestão do Plano de Ações Articuladas (PAR) e seus efeitos: um estudo de caso do município de Pinheiro Machado (RS)*. 2012. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas – RS. 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1676/1/Dulce%20Mari%20da%20Silva%20Voss_Tese.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

WERLE, F. O. C. A reinvenção da gestão dos sistemas de ensino: uma discussão do Plano de Desenvolvimento da Educação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 35, n. 21, p. 98-119, maio/ago. 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA



Secretaria Municipal de Educação - Ponta Grossa/PR

Avenida Visconde de Taunay, 950 - Ronda - Ponta Grossa - Paraná - CEP: 84.051-900 - Telefone: (042) 3220-1236 - Fax: (042) 3901-8007

CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA

Eu, PATRICIA LUCIA V. DE FREITAS, Supervisora de Gestão Pedagógica e de Ensino, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada "ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA GESTÃO ESCOLAR" sob a responsabilidade da pesquisadora ELISANGELA CHLEBOVSKI MARTINS, nas escolas Kazuko Inoue e Zilá Bernadete Bach. Para isto, serão disponibilizados ao pesquisador os profissionais das escolas, para a realização das entrevistas.

Ponta Grossa, 16 de junho de 2015.

Patrícia Lúcia Vosgrau de Freitas
Supervisora de
Gestão Pedagógica e de Ensino
Secretaria Municipal de Educação

Patrícia Lúcia V. de Freitas
Supervisora de Gestão Pedagógica e de Ensino

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

QUESTÕES

- 1) Como é a educação que você almeja para a rede e o que você define por educação de qualidade?
- 2) Como foi o planejamento inicial da implantação das Escolas de Tempo Integral de Ponta Grossa?
- 3) O que influenciou a atual gestão do município na implantação das Escolas de Tempo Integral?
- 4) Qual a sua concepção de educação integral?
- 5) Como foram tomadas as decisões de como a Escola de Tempo Integral deveria funcionar (estrutura organizacional)?
- 6) Quais recursos financeiros o município dispõe para executar e manter a política de Educação em Tempo Integral?
- 7) Qual é a concepção de educação em tempo integral” proposta pelo município?
- 8) São 18 escolas que recebem recursos do Programa Mais Educação, como foi o processo de adesão ao Programa? Qual a posição das equipes gestoras nesse processo?
- 9) A gestão educacional do município considera os princípios e os objetivos do Programa Mais Educação na implantação das Escolas de Tempo Integral?
- 10) Qual a orientação para as escolas que participam do Programa na formulação do Projeto Político Pedagógico?
- 11) Qual a sua avaliação do PME (pontos positivos e negativos)?
- 12) Houve melhoria na qualidade do ensino nas escolas que recebem os recursos do Programa Mais Educação?
- 13) Em sua opinião, o PME é um bom caminho para oferecer educação em tempo integral?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS EQUIPES PEDAGÓGICAS

Escola: _____

Endereço: _____

Composição da Equipe Pedagógica e carga horária de dedicação:

() Diretora _____ () Coordenadora(s) Pedagógica(s) _____ () Outro

Nº de Professores concursados: _____

Nº de Professores Teste Seletivos: _____

Nº de Funcionários: _____

Nº de Monitores/oficineiros: _____

Observações:

Nº de alunos da escola no Ensino Fundamental: _____

Nº de alunos envolvidos no PME: _____

Última avaliação no IDEB: _____

Entrevista com a Equipe Gestora (Direção e Coordenação Pedagógica)

QUESTÕES

- 1) Como se deu o processo de ampliação da jornada escolar em sua escola?
- 2) Como foi pensada a implantação da Escola de Tempo Integral? (Estrutura física, Recursos humanos e período de atendimento)
- 3) Como ficou organizado o tempo na escola em relação às atividades pedagógicas?
- 4) Quais são os recursos financeiros que a escola recebe para possibilitar o atendimento em tempo integral? São suficientes?
- 5) Descreva, com suas palavras, o que significa o PME para você.
- 6) Há quanto tempo sua escola oferece o PME?
- 7) Houve formação para diretores/coordenadores pedagógicos na ocasião da oferta do PME?
- 8) Como foram tomadas as decisões de como a Escola de Tempo Integral deveria funcionar?
- 9) Há espaços de participação da comunidade na sua escola? Como?
- 10) Quem desenvolve os projetos/oficinas? Qual a sua posição em relação ao trabalho voluntário?
- 11) Quais são os macrocampos do Programa contemplados na proposta pedagógica da sua escola? Como são escolhidos?
- 12) O que você entende por educação de qualidade?
- 13) Houve melhoria na qualidade do atendimento após a ampliação da jornada escolar?
- 14) O Programa Mais Educação prevê a articulação de espaços com a comunidade/cidade para ampliar e diversificar o contexto de aprendizagem dos alunos. A escola desenvolve atividades fazendo uso desses espaços (Teatros, museus, praças...)?
- 15) Qual o maior desafio para a gestão (diretora) /trabalho pedagógico (coordenadora) das escolas de tempo integral?
- 16) Qual é o objetivo educacional do PME? A que distância a escola está do alcance desse objetivo?
- 17) Em sua opinião, O PME é um caminho para oferecer Educação Integral?
- 18) É realizada alguma avaliação que envolva a direção da escola, professores e oficinairos em relação ao Programa Mais Educação?
- 19) Quais suas perspectivas de que a educação em tempo integral seja efetiva e duradoura em sua escola?