



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
PATRÍCIA PATO DOS SANTOS**



**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO PLANO DE AÇÕES
ARTICULADAS (PAR): UMA ESTRATÉGIA PARA A MELHORIA DA
QUALIDADE DA EDUCAÇÃO?**

Campo Grande/MS

2016

PATRÍCIA PATO DOS SANTOS

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO PLANO DE AÇÕES
ARTICULADAS (PAR): UMA ESTRATÉGIA PARA A MELHORIA DA
QUALIDADE DA EDUCAÇÃO?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito

Campo Grande/MS

2016

S237p Santos, Patrícia Pato dos.

O Programa Mais Educação no contexto do Plano de Ações Articuladas (PAR): uma estratégia para a melhoria da qualidade da educação? / Patrícia Pato dos Santos. Campo Grande, MS: UEMS, 2016.

166f. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2015.

Orientadora: Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito.

PATRÍCIA PATO DOS SANTOS

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO PLANO DE AÇÕES
ARTICULADAS (PAR): UMA ESTRATÉGIA PARA A MELHORIA DA
QUALIDADE DA EDUCAÇÃO?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 05/02/2016

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Elisângela Alves da Silva Scaff
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Aos meus pais, Juarez e Vanir, por me apoiarem nos estudos.
A minha filha, Juliana, pelo companheirismo durante as madrugadas de produção escrita.
Ao meu esposo, Luciano, pelo incentivo a mais esta conquista.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por abençoar minha trajetória.

A minha orientadora, conselheira e amiga Prof^a. Dra. Vilma Miranda de Brito, que com sua competência profissional me incentivou a superar limites e me mostrou a importância de se fazer pesquisadora.

Às professoras Dra. Bartolina Ramalho Catanante e Dra. Elisângela Alves da Silva Scaff pelas contribuições de extrema relevância no exame de qualificação, possibilitando o aprimoramento desta pesquisa.

Às professoras Dra. Maria Alice Miranda Aranda e Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira por me concederem a honra de tê-las como membros da banca de avaliação.

Aos professores e colegas do Curso de Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, pelas contribuições proporcionadas ao meu desenvolvimento acadêmico.

Aos colegas do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, pelo apoio a conclusão da dissertação.

A minha família, que soube compreender minhas ausências de forma afetuosa, fortalecendo a cada dia minha trajetória.

“A escola é o instrumento para elaborar os dirigentes de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a área escolar (...) tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização(...). (GRAMSCI,1968)”.

RESUMO

O presente estudo tem como objeto de investigação o Programa Mais Educação no contexto do Plano de Ações Articuladas (PAR), no âmbito das políticas públicas educacionais. Quanto à metodologia desenvolvida para a construção dos dados optou-se pela abordagem qualitativa na modalidade estudo de caso. Utilizando-se das técnicas de coletas de dados de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas semi - estruturadas, foi realizada a análise do referido Programa, visando identificar em que medida o PAR tem contribuído com a gestão estadual para a implementação da política de educação integral em tempo integral na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Como recorte temporal da pesquisa, considerou-se os períodos de vigência do PAR estadual 2007-2010 e 2011-2014 com ênfase no período de 2008 a 2014. A análise das políticas educacionais guarda profunda relação com o momento histórico no qual estas foram pensadas como estratégia de atendimento à demanda da sociedade ao longo dos anos. Diante da ideia de que as políticas públicas são articuladas de acordo com o planejamento da sociedade, estas são viabilizadas por meio da ação do Estado, de acordo com o projeto que se enseja aplicar na sociedade num determinado período. Nessa condição, a demanda por educação em tempo integral foi sendo incorporada a agenda da política pública de educação de maneira intersetorial, buscando a equidade e a qualidade do ensino para a população. A pesquisa aponta que dentre os Indicadores utilizados para o diagnóstico do PAR Estadual, poucos convergem diretamente à questão da política de educação integral em tempo integral na perspectiva do Programa Mais Educação, fato esse que remete à necessidade do estabelecimento efetivo do regime colaborativo entre os entes federados por meio do planejamento de ações integradas. Como proposta de intervenção, destaca a relevância da realização de oficinas de formação continuada para professores comunitários e monitores do Programa Mais Educação da unidade escolar pesquisada, como possível resposta à desarticulação entre as ações realizadas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, e a real demanda de apoio formativo para o fortalecimento da educação integral em tempo integral a estes sujeitos, com vistas a melhoria da qualidade do ensino.

Palavras-chave: Programa Mais Educação. Plano de Ações Articuladas. Políticas Públicas Educacionais

ABSTRACT

The purpose of the study here presented is to investigate the Programa Mais Educação in the context of the Plano de Ações Articuladas (PAR) within the educational public policies. Regarding the methodology developed for the data construction, qualitative approach in the form of case study was chosen. Using the techniques of bibliographic data collections, documentary research and semi-structured interviews, the examination of said Program in view of the strengthening categories of learning and social inclusion in order to identify the extent to which PAR has contributed to the state management's implementation of comprehensive full time education policy in the State Network of Teaching of Mato Grosso do Sul was accomplished. As time frame of the survey, the period in which the state's PAR was effective was considered (2007-2010 and 2011-2014), with emphasis on the period from 2008 to 2014. The analysis of the educational policy has profound relation with the historic moment in which it was formulated as a strategy to the attendance of society's demands during the years. At the idea that public policies are articulated according to the society's planning, these are feasible by the State's action, according to the project that is desired to be applied in society in a given period is relevant. In those conditions, the demand for full time education was being incorporated to the public education policy's agenda in a intersectoral way. The research points that within the Indicators used for state's PARs diagnostic, few refer directly to the full time education policy in the perspective of the Programa Mais Educação, fact that refers the need of collaborative arrangements between the federal entities through planning of integrated actions with the so desired qualitative improvement of education in view being established.

Key Words: Programa Mais Educação. Plano de Ações Articuladas. Políticas Públicas Educacionais.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
BSM - Brasil Sem Miséria
CCETE - Centro de Cultura e Educação Tia Eva
CD/FNDE - Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
CEE - Conselho Estadual de Educação
CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CF - Constituição Federal
CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública
CNAS - Conselho Nacional de Assistência Social
CNE - Conselho Nacional de Educação
COCESP - Comitê de Cultura e Esporte Escolar
COGES - Coordenadoria de Gestão Escolar
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
COPEIEF - Coordenadoria de Políticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental
CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DETI - Docência na Escola de Tempo Integral
EC- Emenda Constitucional
EEx - Entidade Executora
FETEMS - Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FMI - Fundo Monetário Internacional
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDESCOLA - Fundo de Fortalecimento da Escola
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFMS - Instituto Federal de Educação Federal, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCT - Ministério da Ciência e da Tecnologia
MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
ME - Ministério do Esporte
MEC - Ministério de Educação
MINC - Ministério da Cultura
MMA - Ministério do Meio Ambiente
MS - Mato Grosso do Sul
PAETI's - Professores Articuladores de Atividades de Educação em Tempo Integral
PAIF - Programa Atenção Integral à Família
PAR - Plano de Ações Articuladas
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE - Plano Estadual de Educação

PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PL – Planejamento
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAS - Plano Nacional de Assistência Social
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROEMI - Programa Ensino Médio Inovador
REE/MS - Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO – Scientific Electronic Library Online
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SED- Secretaria de Estado de Educação
SGDE - Sistema de Gestão de Dados Escolares
SIMEC – Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação
SIOPE- Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação
UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNCME - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação de Mato Grosso do Sul
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNDIME/MS - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Mato Grosso do Sul
UNEIS - Unidades Educacionais de Internação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios de pontuação no PAR	48
Quadro 2 – Programas Ministeriais articulados ao Programa Mais Educação	61
Quadro 3A - Dimensão 1: Gestão Educacional – (PAR/MS 2007-2010)	75
Quadro 3B - Dimensão 1: Gestão Educacional – (PAR/MS 2007-2010)	75
Quadro 3C - Dimensão 1: Gestão Educacional – (PAR/MS 2007-2010)	76
Quadro 3D - Dimensão 1: Gestão Educacional – (PAR/MS 2007-2010)	77
Quadro 4 – Dimensão 4: Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos (PAR/MS 2007-2010)	77
Quadro 5 - Dimensão 1: Gestão Educacional – (PAR/MS 2011-2014)	78
Quadro 6 - Dimensão 3: Práticas Pedagógicas e Avaliação – (PAR/MS 2011-2014).	81
Quadro 7 - Dimensão 4: Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos – (PAR/MS 2011-2014)	82
Quadro 8 - Escolas Estaduais cadastradas no Programa Mais Educação/MS (2008-2014)	87
Quadro 9 – Matriz Curricular das Oficinas de Formação Continuada	139
Quadro 10 – Referências bibliográficas sugeridas.....	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - IDEB Rede Pública de Ensino – Brasil (2007 -2013)	67
Tabela 2 - Matrículas no Ensino Fundamental e em Tempo Integral – Brasil (2008 - 2014)	69
Tabela 3 - Projeção do IDEB/REE – Mato Grosso do Sul (2007 -2013)	84
Tabela 4 - Evolução do IDEB das Escolas Estaduais do interior do estado - PME (2008-2014)	89
Tabela 5 - Evolução do IDEB das Escolas Estaduais de Campo Grande - PME (2008-2014)	93
Tabela 6 - Matrículas no Ensino Fundamental e em Tempo Integral – Mato Grosso do Sul (2010-2014)	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Relação entre Matrículas no Ensino Fundamental e Matrículas em Tempo Integral Brasil (2008 – 2014)	70
Gráfico 2 - Relação entre Matrículas no Ensino Fundamental e Matrículas em Tempo Integral Mato Grosso do Sul (2008 – 2014)	99

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	27
1.1 A relação entre Estado e Sociedade	27
1.2 A escola pública no contexto das transformações da sociedade contemporânea	31
1.3 A política pública educacional brasileira a partir dos anos 1990	35
1.4 A educação em regime de colaboração com os entes federados	42
1.4.1 Plano de Ações Articuladas (PAR): A lógica das políticas educacionais	46
2 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS.....	51
2.1 A Educação Integral na agenda pública.....	51
2.2 A política pública de Educação Integral no âmbito do Programa Mais Educação.....	54
2.3 A estrutura organizacional do Programa Mais Educação	60
2.4 O Programa Mais Educação no contexto do Plano de Ações Articuladas em Mato Grosso do Sul	72
3 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA ESTRATÉGIA PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO?	85
3.1 A operacionalização do Programa Mais Educação na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.....	85
3.2 O campo empírico da pesquisa.....	102
3.3 A operacionalização do Programa Mais Educação na escola pesquisada	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
APÊNDICE A: Roteiro de entrevista (técnico da SED)	132
APÊNDICE B: Roteiro de entrevista (gestão escolar/coordenação pedagógica/professor comunitário)	133
APÊNDICE C: Roteiro de entrevista (monitor)	134
APÊNDICE D: Roteiro de entrevista (professor)	135

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista (representante dos pais)	136
APÊNDICE F – Proposta de Intervenção.....	137
ANEXO A: Termo de consentimento livre e esclarecido.....	143
ANEXO B: Termo de Compromisso	145
ANEXO C: CI – 1533/2009/SUPED/COEB.....	151
ANEXO D: Ofício Circular nº128/CGAEC/SECAD/MEC.....	156
ANEXO E: Seminário Mais Educação.....	158

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema a política pública de educação integral com ênfase na ampliação da jornada escolar. Apresenta como proposta analisar o Programa Mais Educação no contexto do Plano de Ações Articuladas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Em termos de políticas públicas, a educação em tempo integral ganhou destaque com o Programa Mais Educação, criado pela Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Trata-se de um programa governamental criado como política de ação contra a pobreza, a exclusão social e a marginalização cultural, prevendo ações sócio-educativas no contraturno escolar para alunos do ensino fundamental, defendendo a ideia de que a ampliação do tempo e espaços educativos, por meio da gestão intersetorial focada na realidade local, é uma das possíveis soluções para a problemática da qualidade do ensino no país.

O processo de surgimento de uma política pública parte da relação entre Estado e segmentos sociais. Sendo assim, uma política pública “[...] reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas do poder que perpassam as instituições do estado e da sociedade”. (HÖFLING, 2001, p, 38).

Oportuno destacar que os avanços das políticas públicas estão extremamente relacionados ao grau de cooperação entre os entes federados, o que no contexto da educação básica consiste na organização de um regime de colaboração entre União, Estados e Municípios.

Entretanto, as constantes mudanças de governos e a ausência de práticas de planejamento em longo prazo, terminam por ocasionar a descontinuidade das ações, representando assim um dos impeditivos ao regime de colaboração. Nesse contexto o Plano de Ações Articuladas (PAR), surge como solução possível a este problema por ser um instrumento de planejamento estratégico elaborado pelos entes federados.

De acordo com o Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que oficializou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como política pública e instituiu o Plano de Ações Articuladas, o PAR apresenta-se como “[...] o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes”. (BRASIL, 2007).

Na perspectiva do federalismo, a proposta de ampliação da jornada escolar vem ganhando espaço nas políticas públicas das três esferas administrativas (federal, estadual, municipal), seja no formato de programas, como também no ordenamento de legislações específicas sobre o tema. Em relação aos programas, verifica-se na realidade brasileira um crescimento “de projetos na educação básica pública que tem como característica marcante a criação da jornada integral” (CAVALIERE, 2009).

Em âmbito estadual, esta ampliação da jornada escolar ocorreu de modo gradativo e sob as orientações do Programa Mais Educação, sendo que de acordo com dados fornecidos pela Coordenadora de Políticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental até o ano de 2014, o quantitativo de unidades de ensino cadastradas no Programa era de 31 (trinta e uma) escolas distribuídas em 16 (dezesesseis) municípios: Anastácio, Aquidauana, Bodoquena, Campo Grande, Cassilândia, Corumbá, Coxim, Fátima do Sul, Miranda, Nova Andradina, Novo Horizonte do Sul, Paranaíba, Ponta Porã, Taquarussu, Terenos e Três Lagoas.

Considerando-se como recorte temporal, os períodos de vigência do PAR estadual, 2007-2010; 2011-2014 e o ano de implantação do Programa na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, 2008, optou-se por realizar a coleta de dados referentes ao período de 2008 a 2014.

Para tanto se escolheu como lócus da pesquisa, uma dentre as duas unidades escolares estaduais, no município de Campo Grande, nas quais o Programa Mais Educação foi implantado como projeto piloto.

Para compreender o objeto de estudo como um processo, considerando o exercício reflexivo que suscitou o cenário analisado, optou-se por uma concepção teórico-metodológica fundamentada na ‘filosofia da práxis’, compreendida como uma oportuna metodologia histórica na condição de expressão da “infinita variedade e multiplicidade [...] dos fatores particulares” em sua evidente “individualidade”, à medida que parte da “compilação empírica de observações práticas”, da apreensão de “tendências” e de “leis universais”, não se permitindo enclausurar pelas “leis estatísticas ou de grandes números”. (GRAMSCI, 1999, p.147).

Sendo assim, a presente pesquisa tem como objetivo descrever e analisar o Programa Mais Educação no contexto do Plano de Ações Articuladas, enquanto estratégia do governo federal para melhoria da qualidade da educação.

No que se refere aos objetivos específicos, esse estudo pretende:

- a) Compreender a política educacional brasileira a partir dos anos 1990 com ênfase no Plano de Desenvolvimento da Educação.

- b) Verificar qual a contribuição do Plano de Ações Articuladas para a gestão estadual no que tange a implementação da política de educação integral em tempo integral, operacionalizada por meio do Programa Mais Educação.
- c) Explicitar a aproximação ou distanciamento das concepções dos educadores em relação à proposta do Ministério da Educação para o Programa, considerando a melhoria da qualidade da educação.

Desta forma almeja-se com os resultados dessa pesquisa responder à seguinte questão: qual a relação estabelecida entre a proposta de educação em tempo integral na perspectiva do Programa Mais Educação e a qualidade da educação na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul?

Quanto à metodologia desenvolvida para a construção dos dados optou-se pela abordagem qualitativa na modalidade estudo de caso por “[...] fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada em que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 111).

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semi-estruturada, que segundo Triviños (1987) consiste em,

[...] um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados; [...] ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. (TRIVIÑOS, 1987, p. 145-146).

Na busca pela percepção dos sujeitos envolvidos diretamente com o Programa Mais Educação na unidade escolar pesquisada, foi elaborado um roteiro semi-estruturado com questões abertas para realização das entrevistas (Apêndices B, C, D, E), indagando: o processo de implantação do Programa na escola, as atribuições e as relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos nesse processo, os espaços educativos e as atividades desenvolvidas no âmbito do Programa, o acompanhamento das ações e os aspectos positivos e negativos do referido Programa além da contribuição ou não desse para o fortalecimento da aprendizagem.

Ressaltando pelo oportuno, essas entrevistas foram realizadas na unidade escolar no mês de junho de 2015 mediante autorização assinada pelo entrevistado conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No intuito de resguardar a identidade dos participantes da pesquisa, esses foram identificados pelos termos, coordenadora pedagógica, gestora escolar, professora B, professora C, monitora A, monitora B, professora comunitária e membro da comunidade.

Cabe aqui reforçar que a identificação professora A foi atribuída a Coordenadora de Políticas para Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, que exerceu esse cargo no período elencado nesta pesquisa, sendo entrevistada no mês de maio de 2015 com relação a operacionalização do Plano de Ações Articuladas e do Programa Mais Educação no âmbito da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (Apêndice A).

Os dados obtidos por meio de entrevistas foram submetidos à análise de conteúdo que nas palavras de Bardin (2009), compreende:

[...] todas as iniciativas, que a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação [...]. Esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens). (BARDIN, 2009, p.42).

Nesse contexto, se fez necessária a utilização da Técnica de Triangulação para descrever, explicar e compreender o objeto em estudo, partindo do fato de que se torna “[...] impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

Complementando as entrevistas, foi realizada pesquisa documental, cuja fonte de coleta de dados “[...] está restrita a documentos escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” e da pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias que abrange “[...] toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema”. (MARCONI & LAKATOS, 2003, p. 174; 183).

Nesse sentido, primeiramente realizou-se a pesquisa em documentos e legislações em âmbito nacional e estadual sobre o Plano de Ações Articuladas e o Programa Mais Educação, na perspectiva da política pública de educação em tempo integral.

Considerando a legislação nacional, os documentos consultados foram: Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996; o Plano Nacional de Educação – Lei 10.172/2001; a Política Nacional de Assistência Social PNAS/2004; o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007; a Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica - Decreto nº. 6.755 de 29 de janeiro de 2009; o Decreto nº 7083 de 27 de janeiro de 2010; as Diretrizes Curriculares

Nacionais Gerais da Educação Básica e o Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014

No que concerne a legislação estadual, a consulta referiu-se ao Decreto “P” nº 1.172, de 21 de março de 2011 e ao Plano Estadual de Educação – Lei nº 4.621 de 22 de dezembro de 2014.

Quanto aos documentos relacionados ao PAR, destacam-se: as Diretrizes do Compromisso Todos Pela Educação; as Orientações gerais para a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR); as Orientações para a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos estados e Distrito Federal (2011-2014); o Plano de Ações Articuladas – PAR 2007-2010 da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul e o Plano de Ações Articuladas – PAR 2011-2014 da referida rede.

Com referência ao Programa Mais Educação, foram consultados os documentos: Educação Integral: texto de referência para o debate nacional, Gestão Intersetorial no Território – Série Mais Educação; Redes de Saberes – Série Mais Educação; Programa Mais Educação: passo a passo e os Manuais Operacionais de Educação Integral – 2008/2010/2012/2014.

Complementando a pesquisa documental, destacam-se ainda: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e as informações provenientes de material de apoio fornecido pela Coordenadora de Políticas para Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, cujo mandato findou em dezembro de 2014.

Delineando a pesquisa bibliográfica, buscou-se aporte teórico em Alves (2001), Anderson (1995), Antunes (2006), Bardin (2009), Bobbio (1999), Cavaliere (2002; 2007; 2009; 2010), Cortella (1998), Freire (2002), Gentili (1996; 2001), Gramsci (1999; 2004), Libâneo; Oliveira; Toschi (2012), Luiz (2008), Manacorda (2007), Marconi & Lakatos (2003), Mészáros (2008; 2011), Moll (2007; 2012), Oliveira; Fonseca; Toschi (2005), Ribeiro (1994), Saviani (2007; 2008; 2009; 2013) e Triviños (1987), procedendo posteriormente à revisão crítica das principais questões sobre a temática em estudo.

Dentre as produções acadêmicas relacionadas ao objeto de estudo, buscou-se aporte teórico em artigos e dissertações resultantes de pesquisas relacionadas ao Plano de Ações Articuladas e ao Programa Mais Educação, sistematizados na base de dados da Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Iniciou-se o levantamento tendo por base o artigo, O planejamento como instrumento de gestão da educação básica: tendências das políticas atuais, da autoria de Milene Dias Amorim e Elisângela Alves da Silva Scaff, elaborado a partir do projeto de pesquisa Gestão das políticas educacionais: o impacto do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios Sul-mato-grossenses, integrante da pesquisa em rede Gestão das políticas educacionais no Brasil e seus mecanismos de centralização e descentralização: o desafio do Plano de Ações Articuladas (PAR) – financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e com bolsa da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT).

De acordo com as autoras, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), traz como principal programa voltado ao planejamento da educação o Plano de Ações Articuladas - PAR, de forma a possibilitar sua apreensão no âmbito das políticas de governo, como instrumento de gestão pública e educacional. (AMORIM; SCAFF, 2013, p.7).

O artigo apresenta o PAR como via de apoio técnico-financeiro do governo federal para com os municípios e estados, atrelando tal apoio à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Destaca ainda o resultado da pesquisa desenvolvida pelas autoras em dois municípios do estado de Mato Grosso do Sul, durante o ano de 2010, concluindo que:

[...] embora as políticas educacionais atuais estejam voltadas para a ampliação do IDEB, as ações locais ainda têm negligenciado as medidas voltadas para a melhoria da aprendizagem e da regularização do fluxo escolar. Identifica-se certa conformidade entre o nacional e o municipal no que diz respeito ao discurso relativo à elevação do índice, porém, ambos os municípios pesquisados buscam essa elevação por meio da ênfase à infra-estrutura e a gestão da educação. A escolha por esses dois fatores pode ser em razão de suas ações compreenderem investimento financeiro, enquanto os demais, apenas investimento técnico. (AMORIM; SCAFF, 2013, p.12).

Por fim, as pesquisadoras afirmam que o PAR é utilizado mais como uma forma de complementação financeira ao orçamento da educação municipal do que como um instrumento de planejamento, sobressaindo sua função reguladora, ao vincular o repasse de recursos a ações destinadas exclusivamente a elevação do IDEB.

Para uma melhor compreensão sobre o Plano de Ações Articuladas em Mato Grosso do Sul, foi consultada a Dissertação de Mestrado de Maria Elisa Ennes Bartholomei (UCDB, 2013), intitulada Provimento do Cargo de Diretores Escolares, no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR), na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul 2007-2010 que ressalta

o tratamento diferenciado concedido pelo Ministério da Educação (MEC) aos estados, a medida em que esses

[...] tiveram maior flexibilidade na contextualização e elaboração do planejamento plurianual, em função da forte pressão exercida pelos governos estaduais, por intermédio, por exemplo, do CONSED, no âmbito das relações federativas, chegando, inclusive, a elaborar um novo instrumento de orientação, sendo que Mato Grosso do Sul tornou-se pioneiro nas discussões para adaptar o instrumento para elaboração do PAR, em relação às necessidades educacionais da Rede Estadual de Ensino, iniciando a sua elaboração em 2007. (BARTHOLOMEI, 2013, p. 108-109).

Buscando um melhor entendimento sobre a questão do planejamento estratégico, recorreu-se à Tese de Doutorado de Elisângela Alves da Silva Scaff (USP, 2007), denominada Planejamento da Educação e Cooperação Internacional: uma Análise de Programas Monhangara e Fundescola, na qual se discute o fortalecimento da ideia de planejamento na década de 1990, no interior das escolas, e os convênios firmados entre o governo brasileiro com o Banco Mundial.

Scaff (2007), afirma que concepção de planejamento expressa nos programas mencionados é a de “Planejamento Estratégico, que consiste na transferência da lógica privada para os serviços públicos, instaurando uma nova lógica de gestão, baseada na participação dos atores escolares” (SCAFF, 2007, p. 28). Nesse sentido, esclarece ainda que a instituição do planejamento estratégico na gestão educacional segue a lógica da empresa privada, principalmente nesse período, com indicações de mudanças e demandas provenientes do mundo do trabalho, que estão sendo introduzidas nas escolas públicas.

Ainda com relação à temática do Plano de Ações Articuladas, foi analisada a Dissertação de Mestrado de Vera de Fátima Paula Antunes (UCDB, 2012) intitulada A Utilização dos Resultados da Avaliação Institucional Externa da Educação Básica no Âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR) em Municípios Sul-Mato-Grossenses 2007-2010 que ressalta o papel das avaliações externas, na educação básica nacional brasileira pelo fato de exercer um papel de controle sobre a qualidade do ensino.

A autora discute ainda o processo de elaboração do PAR, e a utilização dos resultados dessas avaliações no âmbito do PAR nos municípios de Coxim e Campo Grande.

Diante das questões apontadas pelos gestores da Rede Municipal de Campo Grande, verifica-se que a sistemática de avaliação implantada pelo município, levou ao aumento do IDEB, o que aconteceu independente da adesão ao PAR, embora tenha sido reconhecida pela Secretária Municipal de Campo Grande a importância do Plano, por meio da ajuda técnica e financeira para a educação do município. O Município de Coxim utilizou os resultados da avaliação externa como referência para melhorar a educação municipal, orientando os gestores escolares no sentido de elaborar

estratégias pedagógicas visando à obtenção de melhores resultados nas provas. [...] As evidências permitem afirmar que os resultados das avaliações externas, sejam elas aplicadas pelo governo federal, sejam pelo município, no caso de Campo Grande, não têm sido utilizados como potencial para o planejamento de ações mais sistematizadas e duradouras nas práticas educativas da escola, que incentivem a melhoria da qualidade de ensino de suas redes, para além dos resultados de desempenho. (ANTUNES, 2012, p. 125- 126).

Para subsidiar a análise da estratégia de ampliação da jornada escolar na perspectiva da Educação Integral no ensino fundamental, engendrada pelo Programa Mais Educação, recorreu-se ao artigo publicado em 2012 pela editora Universidade Federal do Paraná, intitulado Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral, de Gesuína de Fátima Elias Leclerc e Jaqueline Moll.

O artigo destaca os movimentos realizados pelo Ministério da Educação na implicação de diferentes atores institucionais da educação brasileira na construção de uma pauta política e pedagógica em favor da Educação Integral.

Importa destacar, que o artigo apresenta a distinção e a aproximação entre os conceitos de educação integral, que envolve “diversas dimensões da formação dos indivíduos promovendo o elo entre a instituição escolar e a vida em seu sentido amplo” e a escola de tempo integral compreendida como uma “organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar estando profundamente ligada à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar”. (MOLL, 2010).

Como apoio para a discussão sobre o Programa Mais Educação na perspectiva da educação integral e em tempo integral, analisou-se o trabalho de Fernanda Picanço da Silva Zarour Pinheiro (UFRJ, 2009) que em sua Dissertação de Mestrado Programa Mais Educação: Uma Concepção de Educação Integral, afirma que o conceito de educação integral no Brasil “configura-se como um processo que vem sendo construído desde as décadas iniciais do século XX, apontando para a necessidade de se intensificar reflexões, debates, estudos e pesquisas sobre o tema”. (PINHEIRO, 2009, p.114).

De acordo com a autora

[...] As experiências de educação integral implementadas por políticas públicas de educação no Brasil constituíram-se, na maior parte, por práticas da esfera municipal e estadual, como as do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), entre outros. Não vivenciamos nenhuma experiência de educação integral, de nível nacional, que conseguisse se estabelecer por um projeto pedagógico sólido e que atingisse o território nacional. Nesse sentido, o Programa Mais Educação constitui-se em um esforço do governo federal em trazer à tona a questão da educação integral para o cenário da educação pública no Brasil.

Reconhecemos que essa iniciativa é positiva frente à escassez de projetos de educação integral que envolvam significativa quantidade de alunos na esfera nacional. Por outro lado, por se tratar de um programa recente, muito ainda deve ser aprofundado, discutido, questionado e apreendido para que a proposta do Mais Educação esteja de acordo com os anseios da sociedade, do meio acadêmico, escolar e político. (PINHEIRO, 2009, p.114).

A motivação para desenvolver esta temática, vincula-se à minha trajetória profissional, a partir do ano de 2007 quando ocupando o cargo de gestora escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, participei do projeto piloto de implantação da Educação Integral e Integrada na referida rede.

Cabe mencionar que a conclusão do curso de pós-graduação em nível de Especialização em Gestão Comunitária para Educadores, no ano de 2012 pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, e a produção do artigo ‘Educação Integral: Instrumento de Fortalecimento da Aprendizagem e Inclusão Social’ publicado sob a forma de capítulo do livro Gestão Comunitária para Educadores do Programa Escola Aberta: Possibilidades de Reflexões e Intervenções serviram como estímulo para justificar o meu interesse em aprofundar o estudo sobre a política de educação integral em tempo integral, operacionalizada por meio do Programa Mais Educação.

Atualmente essa motivação tem sido reforçada por minha experiência enquanto técnica do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e professora formadora do Programa de Formação Inicial e Continuada de Professores e demais Profissionais de Educação, implementado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), no curso Docência na Escola de Tempo Integral, desenvolvido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no município de Brasilândia/MS. Fato que me remete ainda à necessidade de uma maior compreensão sobre o Plano de Ações Articuladas enquanto ferramenta de planejamento, de operacionalização e de avaliação das políticas educacionais, com enfoque no desenvolvimento de “[...] um conjunto de programas articulados para dar organicidade às ações.” (FERREIRA; FONSECA, 2011, p. 85).

Partindo dessa premissa, buscar-se-á compreender o Programa Mais Educação na perspectiva do Plano de Ações Articuladas em Mato Grosso do Sul, enquanto estratégia de uma política pública de educação integral em tempo integral com vistas a melhoria da qualidade da educação.

Esta dissertação está organizada em três capítulos que expressam de forma sistematizada o decurso da pesquisa, assim apresentada:

O primeiro capítulo, O Plano de Ações Articuladas (PAR) na Sociedade Contemporânea, tem por objetivo explicitar a política educacional brasileira a partir dos anos 1990, sob a égide do Plano de Desenvolvimento da Educação.

O segundo capítulo denominado, O Programa Mais Educação no Contexto do Plano de Ações Articuladas, intenciona analisar as ações definidas no PAR pela Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul relacionadas à política de educação integral em tempo integral, operacionalizada por meio do Programa Mais Educação.

No terceiro capítulo intitulado, Programa Mais Educação: Uma Estratégia para a Melhoria da Qualidade da Educação?, busca-se avaliar o diálogo estabelecido com o objeto de pesquisa, no intuito de compreendê-lo no contexto da política pública de educação em tempo integral, com vistas a melhoria da qualidade da educação na rede estadual de ensino.

Por fim, apresentam-se as considerações referentes às análises realizadas, identificando os desafios e incongruências detectados para a implementação da política pública de educação integral em tempo integral, operacionalizada por meio do Programa Mais Educação, no Plano de Ações Articuladas de Mato Grosso do Sul, buscando responder ao problema de pesquisa.

1 O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A análise das políticas educacionais guarda profunda relação com o momento histórico no qual estas foram pensadas como estratégia de atendimento à demanda da sociedade ao longo dos anos.

O intuito desse capítulo é de explicitar as perspectivas analíticas que permeiam a pesquisa, bem como os conceitos fundamentais empregados nessa análise. Inicialmente discutir-se-á a relação entre Estado e sociedade e quais suas implicações para os arranjos institucionais. Em seguida, será verificado como se apresenta a escola pública no contexto das transformações da sociedade como resultado das exigências da ordem social contemporânea.

Com o objetivo de nortear a análise do objeto de estudo, buscou-se compreender a política educacional brasileira a partir dos anos 1990, sob a égide do Plano de Desenvolvimento da Educação e do Plano de Ações Articuladas.

1.1 A relação entre estado e sociedade

A compreensão sobre a evolução e as tendências atuais das relações entre Estado e sociedade torna-se indispensável para que os diversos grupos sociais sejam capazes de expressar e de reconhecer seus interesses nos arranjos institucionais. Para tanto, faz-se necessário tomar como base o pensamento gramsciano no que concerne a teoria ampliada de Estado proclamada pela denominada sociedade civil, ultrapassando a trivial estrutura do poder estatal.

A adoção desse referencial teórico-metodológico permite a formulação de iniciativas políticas fundamentadas na socialização da economia, da cultura e do poder político, ou em outras palavras, de um projeto emancipatório.

Nesse sentido, tais iniciativas devem ultrapassar a apropriação privada dos meios de produção e incluir a extinção da apropriação elitista da cultura e do saber, visando à redução da distância entre as classes, reordenando as relações entre o Estado e a sociedade civil.

Isto posto, segue ao encontro de uma das notas reunidas na obra *Cadernos do Cárcere*, de Gramsci, para quem:

[...] entre a estrutura econômica e o Estado com a sua legislação e a sua coerção, está à sociedade civil, e esta deve ser radical e concretamente transformada não apenas na letra da lei e nos livros dos cientistas; o Estado é o instrumento para adequar a sociedade civil à estrutura econômica, mas é preciso que o Estado “queira” fazer isto, isto é, que o Estado seja dirigido pelos representantes da modificação ocorrida na estrutura econômica. Esperar que, através da propaganda e da persuasão, a sociedade civil se adapte à nova estrutura, que o velho *homo oeconomicus* desapareça sem ser sepultado com todas as honras que merece, é uma nova forma de retórica econômica, uma nova forma de moralismo econômico vazio e inconseqüente. (GRAMSCI, 1999, p. 324).

Pelo exposto, a sociedade civil tende a transformar-se em um espaço privilegiado para organização e articulação tanto dos interesses da classe burguesa, quanto dos interesses das classes subalternas na luta pela conquista da hegemonia, ao passo que a sociedade política tende a caracterizar-se pelo domínio mediante coerção, alicerçado sobre o aparelhamento público.

Simionatto (2008), ao analisar o Estado a partir da contribuição de Gramsci, alerta para o fato de que a tão conhecida teoria do Estado ampliado encontra-se embasada em um crescente processo de socialização da política, ocasionada pelo desenvolvimento da sociedade capitalista moderna, interferindo conseqüentemente nas relações entre Estado e sociedade civil. Neste sentido, retrata em seu texto um trecho da carta de Gramsci datada de 1931, conforme descrito:

O estudo que realizei sobre os intelectuais é muito vasto. [...] Este estudo remete também a certas determinações do conceito de Estado, que comumente é entendido como Sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo para moldar a massa popular ao tipo de produção e à economia de dado momento) e não como um equilíbrio da Sociedade política com a Sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a sociedade nacional inteira exercida através das chamadas organizações privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas, etc.), e justamente na sociedade civil, operam os intelectuais. (GRAMSCI, 2005, p. 84 apud SIMIONATTO, 2008, p. 16).

Compreende-se assim que uma das formas para a emancipação das classes subalternas, ou seja, para sua libertação da pressão ideológica exercida pelas classes dirigentes seria a cultura entendida em sua forma crítica na busca da contra hegemonia.

Luiz (2008) cita em seu texto que Gramsci acredita que não há situação histórica que não possa ser mudada com a organização consciente dos homens, destacando a importância do desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos intelectuais a um nível superior de cultura. Nas palavras da autora:

Para a formulação de uma visão de mundo crítica, todo homem tem uma potencialidade que precisa ser desenvolvida e não acomodada ou mascarada ideologicamente. Não basta uma formação profissional e intelectual de ‘alto nível’ para ter visão de mundo crítica, como um intelectual tradicional da burguesia, mas

deve estar vinculada às formas, contextos e finalidades reais da vida. (LUIZ, 2008, p. 51 - grifo da autora).

Corroborando com esse pensamento, tem-se a afirmativa de Ribeiro (1994):

Somos uma sociedade deformada que carrega dentro de si cicatrizes e malformações históricas profundas que teremos muitas dificuldades em superar. Dificuldades tanto maiores quanto mais tardemos em reconhecê-las e denunciá-las. (RIBEIRO, 1994, p. 36).

Nesse contexto, percebe-se que o poder de uma classe está relacionado à sua capacidade diretiva e consensual frente à sociedade, o que inclusive pode ocasionar a hegemonia desta classe sobre as demais classes sociais.

Entretanto, não se pode perder de vista o fato de que o Estado ao assumir o compromisso com a acumulação capitalista tende a reproduzir nas dimensões política, econômica, cultura e educacional as conseqüências de uma sociedade globalizada, por meio das funções de regulação, coerção e controle social.

Com vistas à compreensão histórica deste contexto, buscou-se aporte em Antunes (2006), para quem:

[...] Paralelamente à globalização produtiva, a lógica do sistema produtor de mercadorias acentuou em tal intensidade a concorrência inter capitalista que converteu a busca da “produtividade”, da “modernidade”, em um processo *autodestrutivo* que gerou, entre outras conseqüências nefastas, a criação sem precedentes de uma sociedade de *excluídos*, não só nos países do Terceiro Mundo, mas no coração dos países avançados. [...] Desse modo, alguns países capitalistas avançados tendem a impor à humanidade o mais perverso tipo de existência imediatista, totalmente destituída de qualquer justificativa em relação com as limitações das forças produtivas e das potencialidades da humanidade, acumuladas no curso da história. Isto se dá porque “o capital é totalmente desprovido de medida e de um quadro de orientação humanamente significativos, enquanto seu impulso interior pela auto-expansão é *a priori* incompatível com os conceitos de controle e limite [...]”. (ANTUNES, 2006, p. 145).

É nesse cenário que a ideologia neoliberal, que fundamenta a ofensiva do capital, ao atacar de modo avassalador a subjetividade do trabalhador, vem promovendo a desregulamentação, a liberalização e a privatização dos Estados.

De acordo com Anderson (1995), este movimento ideológico conhecido como neoliberalismo, de abrangente predominância desde o início do século passado,

[...] configura-se como uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. [...] Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muito dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios; que

todos, seja confessando ou negando, tem de adaptar-se a suas normas. (ANDERSON, 1995, p.23).

A análise dos fatos contemporâneos nos remete a uma sociedade civil atravessada por conflitos de classes profundos, que terminam por exigir desta uma conduta crítica e até fiscalizadora das funções do Estado, culminando na verdadeira democracia.

Contribuindo para essa interpretação, Hofling (2001) afirma que,

[...] as teses neoliberais, absorvendo o movimento e as transformações da história do capitalismo, retomam as teses clássicas do liberalismo e resumem na conhecida expressão “menos Estado e mais mercado” sua concepção de Estado e de governo. Voltadas fundamentalmente para a crítica às teses de Keynes (1833 - 1946), que inspiraram o Estado de Bem-Estar-Social, defendem enfaticamente as liberdades individuais, criticam a intervenção estatal e elogiam as virtudes reguladoras do mercado. Estas ideias ganharam força e visibilidade com a grande crise do capitalismo na década de 1970, apresentada como possíveis saídas. (HOFLING, 2001, p.04).

Por outro lado, a ausência de fiscalização do Estado por parte da sociedade civil colabora para o surgimento de instrumentos de domínio de classe, por meio dos quais as classes subalternas vem acumulando demandas seculares.

Nesta perspectiva, conforme Bobbio (1999):

O Estado não é um fim em si mesmo, mas um aparelho, um instrumento; é o representante não de interesses universais, mas particulares; não é uma entidade superposta à sociedade subjacente, mas é condicionado por esta e a ela esta subordinado; não é uma instituição permanente, mas transitória, destinada a desaparecer com a transformação da sociedade que lhe é subjacente. (BOBBIO, 1999, p. 47).

Entretanto, enquanto subsistir a sociedade civil como sistema de ação fundado em interesses particulares, é necessário um Estado que seja mediador dos conflitos, que seja capaz de administrar consensos e de aplicar a força sob controle da lei para torná-los vigentes, impossibilitando assim ultrapassar e até mesmo romper com velhas hegemonias.

Mészáros (2008) contribui para esta análise ao caracterizar a atual ordem social na qual vivemos como sendo aquela em que:

[...] os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade, enquanto os índices de desperdício assumiram proporções escandalosas, em conformidade com a mudança da reivindicada *destruição produtiva*, do capitalismo no passado, para a realidade, hoje predominantemente, da *produção destrutiva*. (MÉSZAROS, 2008, p. 73).

Nessa perspectiva, essa ordem social exige uma escola que se adapte ao mercado, propensa a contribuir para formação de um novo indivíduo, com novas competências sociais e

habilidades cognitivas, capaz de tornar-se um consumidor exigente e que estabeleça relações de trocas com o sistema.

1.2 A escola pública no contexto das transformações da sociedade contemporânea

Pensar o papel da escola nos dias atuais inclui levar em conta que os acontecimentos mundiais afetam a educação escolar à medida que produzem modificações nos objetivos educacionais, pois se a escola pode servir para reproduzir as injustiças, é também capaz de ser instrumento para mudanças.

Alves (2001, p. 210), discutindo sobre as funções da escola pública, destaca que “a escola, no passado, foi um mecanismo fundamental para difundir a ideologia burguesa, tendo contribuído para a reprodução das relações de produção vigentes na sociedade capitalista”.

É fato que o papel desempenhado pela escola encontra-se diretamente relacionado aos diversos interesses dos grupos sociais, contribuindo para a organização da sociedade sob a lógica do acesso aos bens materiais e simbólicos desta.

No entanto, para facilitar a compreensão acerca da educação pública, em sua dimensão política, faz-se imperativo retomar a questão da formação dos intelectuais e seu papel social na construção de uma educação em prol de um mundo mais justo, construído por meio da práxis cotidiana dos atores sociais.

Na escola concebida por Gramsci, a escola unitária, a formação humanista precede a técnica. Em sua dinâmica e organização é imprescindível que sejam garantidos espaços para,

[...] criar os valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização seja ela de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.). (GRAMSCI, 2004, p. 39).

De tal modo, para assegurar a materialização da escola unitária, faz-se necessário um Estado governado por meio da integração entre os poderes no qual as políticas públicas assumam o caráter de Estado e não apenas de governo, garantindo assim a continuidade destas.

Nesse sentido, a escola unitária igualmente responderia ao ideal de formação humana completa ou omnilateral, assim compreendida por Manacorda (2007):

[...] uma formação com vistas à chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens

espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 89-90).

Entretanto, o que se percebe na contemporaneidade, é uma escola com diferentes conotações de ensino e transmissão de cultura, baseada na divisão do trabalho e nos interesses sócio-econômicos; uma escola que reafirma a divisão entre as classes sociais; uma escola para a burguesia e uma escola para o proletariado.

Nos dizeres de Gramsci (2004), o surgimento da escola única representa:

[...] o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 2004, p.40).

Cabe aqui destacar o papel legitimador da educação frente à necessidade de reorganização do processo produtivo, em um cenário escolar assinalado pelo dualismo entre a universalização da cultura humana e a especialização do conhecimento, característico da sociedade capitalista. Esta contradição da escola, na qual ao mesmo tempo ocorrem à humanização e a alienação do ser humano, compõe a essência da crise histórica da educação.

Corroborando com essa ideia, Mészáros (2008), ao discorrer sobre a lógica do capital e seu impacto sobre a educação, afirma que:

[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (MÉSZAROS, 2008, p. 25).

Compreende-se assim que, para construção de uma sociedade que integre toda a diversidade humana, é fundamental intuir que a simples convivência conjunta no espaço escolar não assegura a integração e a análise da realidade que exclui os diferentes segmentos sociais, terminando por nos remeter a uma concepção mais ampla de educação, conforme aponta Mészáros (2010):

[...] muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais [...] esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada. Eles comportam tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material [...] passando por nossas diversas experiências de trabalho [...] e, claro, até o nosso envolvimento de muitas diferentes maneiras e ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais de nossos dias. Apenas uma pequena parte disso tudo está diretamente ligada à educação formal. Contudo [...] têm uma enorme importância, não só nos primeiros anos de formação, como durante a nossa vida, quando tanto deve ser reavaliado e trazido a uma unidade coerente, orgânica e viável, sem a qual não poderíamos adquirir uma personalidade, e nos fragmentaríamos em pedaços sem valor,

deficientes mesmo a serviço de objetivos sociopolíticos autoritários. (MÈSZAROS, 2010, p.53).

Pelo exposto, faz-se notório que ao associar educação à escola afasta-se o resto da sociedade de qualquer compromisso com a área. Entretanto, rescindir com esse pensamento implica estabelecer um diálogo que contemple princípios e ações compartilhadas na direção de uma educação integrada de responsabilidade de todos.

Nessa perspectiva, o artigo 205 da Constituição Federal do Brasil (1988), a respeito do direito social à educação, destaca que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1998).

Todavia, em um cenário permeado pelas consequências sociais, culturais, políticas e econômicas da reestruturação do sistema capitalista culminando na redefinição da função do Estado, o que se verifica é a predominância de uma escola incapaz de cumprir seu papel enquanto instituição social.

Ribeiro (1994) ressalta que:

[...] nossas escolas do passado queriam ser equivalentes às escolas públicas francesas, argentinas, norte-americanas, onde se generalizou concretamente o ideal de uma educação universal gratuita e obrigatória. Seu defeito era serem tão poucas. O defeito nosso é termos sido incapazes de multiplicá-las no nível de qualidade que alcançaram, quando elas foram chamadas a atender à população engrossada das cidades. (RIBEIRO, 1994, p. 23).

Assim, ao lado do redirecionamento das políticas sociais empreendidas pelo Estado desde os anos 1990 como forma de ajuste às exigências da globalização econômica, o que se tem visto é a rearticulação do papel social da escola com a justificativa da busca pela eficiência e qualidade dos sistemas de ensino, justamente no momento em que o discurso do fracasso da escola pública emerge como consequência da ineficácia do Estado em gerir o bem comum.

Em outra passagem, Ribeiro (1994) afirma que:

[...] há um pré-requisito do Estado democrático moderno, há necessidade elementar de edificação nacional, que é assumir a responsabilidade de formar a cidadania pela educação através de uma rede pública de ensino. Enquanto em todo mundo se atendeu, primeiro, à escola e só depois a outros encargos, aqui, entre nós, a educação foi deixada ao léu e até se reduziram progressivamente os compromissos públicos para com o ensino. (RIBEIRO, 1994, p. 24).

Considerando que as medidas para garantir as condições de qualidade na educação não foram amplamente abarcadas pelas instâncias governamentais, o desafio contemporâneo é o

de contrapor a justificativa de que a desqualificação da educação é consequência da expansão quantitativa do ensino brasileiro.

Cortella (1998) destaca que “[...] a qualidade na Educação passa, necessariamente, pela quantidade. Em uma democracia plena, quantidade é sinal de qualidade social e, se não tem a quantidade total atendida, não se pode falar em qualidade”. (CORTELLA, 1998, p. 14).

O que se concebe por um ensino de qualidade implica compreender os significados sociais que os diferentes grupos no interior da sociedade brasileira atribuem à escolarização. Essa compreensão passa pelo entendimento das determinações históricas da escola, como instituição estatal, marcada por demandas e reivindicações sociais em contextos escolares específicos.

Reforçando a ideia de que a escola está inserida numa sociedade que a influencia e é influenciada por ela, Cortella (1998) afirma que:

A escola pode, sim, servir para reproduzir as injustiças, mas, concomitantemente, é também capaz de funcionar como instrumento para mudanças; as elites a utilizam para garantir seu poder, mas, por não ser asséptica, ela também serve para enfrentá-las. As elites controlam o sistema educacional, controlando salários, condições de trabalho, burocracia, etc., estruturando, com isso, a conservação; porém, mesmo que não a queira, a Educação por elas permitida contém espaços de inovação a partir das contradições sociais. Não é casual que as elites evitem ao máximo a universalização qualitativa da Escola em nosso país. (CORTELLA, 1998, p.136).

Até meados do século passado, a crítica à escola reprodutora tinha que ser relativizada, pois, para as classes populares, muitas vezes ela era o único local de acesso às informações. Nos dias de hoje muito se ouve falar que a escola, como local de transmissão de informação, estaria superada uma vez que não consegue atender às demandas reprimidas da sociedade ao longo do tempo.

Faz-se evidente a contribuição de Gentili (1996), ao caracterizar a atuação do Estado neoliberal como sendo:

[...] mínimo, quando deve financiar a escola pública, e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, aos professores. (GENTILI, 1996, p.15).

Percebe-se assim a conversão da função da escola como mera transmissora de competências e habilidades classificadas como primordiais para a atuação competitiva no mercado de trabalho, contribuindo para ampliar ainda mais o caráter seletivo e excludente deste tipo de educação.

Saviani (2013) caracteriza esse momento como sendo a redefinição do papel tanto do Estado como das escolas, ao afirmar que:

[...] estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. (SAVIANI, 2013, p.439).

Posto isso, a partir do momento que surge uma determinada comunidade em qualquer região de uma cidade faz-se necessária a organização de um sistema que possa atendê-la minimamente em suas necessidades básicas.

Ribeiro (1984) fornece elementos para esta reflexão, ao afirmar que:

A ilusão principal de nossa escola é a ideia de que ela seleciona e promove os melhores alunos, através de procedimentos pedagógicos objetivos. De fato, ela apenas peneira e separa o que recebe da sociedade, já devidamente diferenciado. Ao tratar da mesma maneira crianças socialmente desiguais, a escola privilegia o aluno já privilegiado e discrimina crianças que renderiam muito mais se fossem tratadas a partir de suas próprias características. (RIBEIRO, 1994, p. 96).

O que se almeja é que a escola pública deixe de ser um local onde o trabalhador simplesmente aprende o seu cotidiano profissional para ser uma nova perspectiva de realidade social, ocasionando a necessidade de uma reorientação curricular que parta da realidade, para superá-la utilizando o conhecimento como ferramenta da mudança.

1.3 A política pública educacional brasileira a partir dos anos 1990

Diante da ideia de que as políticas públicas são articuladas de acordo com o planejamento da sociedade, sendo, então, viabilizadas por meio da ação do Estado, é pertinente a lógica de que estas dão suporte ao Estado e, por isso, agem através dele, de acordo com o projeto que se enseja aplicar na sociedade num determinado período.

Nesse sentido há que se concordar com Hofling (2001) quando esta afirma compreender a educação “[...] como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos”. (HOFLING, 2001, p. 31).

É fato que para o neoliberalismo o direcionamento da educação prevê o avanço intelectual para poucos. Por outro lado, busca-se o avanço técnico, na medida em que surgem as demandas para a manutenção do modo de produção capitalista.

Na análise de Azevedo (2007), neste cenário surgem medidas em busca da qualidade na educação pública, sendo que:

No campo das reformas neoliberais, o conceito de qualidade vem sempre vinculado a métodos quantitativos de avaliação, afirma a meritocracia como aptidão para competitividade. A empresa é definida como modelo organizacional para a escola, onde se podem aferir resultados quantificáveis, medir e controlar. Centralizam-se as definições políticas que são, muitas vezes, apresentadas como objetivos e metas consensuais, imperativos técnicos, determinações de uma racionalidade econômica, cuja execução está disponível ao exercício da liberdade individual no âmbito da dinâmica do ambiente de mercado. Ou seja, as decisões centralizadas correspondem à descentralização das tarefas operativas. (AZEVEDO, 2007, p. 08).

Dessa forma, a proposta neoliberal para o sistema educacional tem como base a introdução dos princípios da qualidade total, implantados dentro das empresas, como alternativa capaz de libertar a educação da imensa crise pela qual está passando.

Pela percepção de Gentili (2001), em um cenário de transferência da educação da esfera política para a esfera de mercado,

[...] a preponderância dos “pactos” e “acordos” firmados no contexto das políticas educacionais promovidas pelo neoliberalismo na América Latina tem se transformado numa ferramenta eficaz de legitimação do ajuste. Tais experiências visam à criação de mecanismos de mercado na esfera escolar, bem como promover diferentes formas de descentralização e transferência institucional, as quais tendem a responsabilizar comunidades pelo financiamento dos serviços educacionais. “Pactua-se”, dessa maneira, a privatização direta e indireta, descoberta ou encoberta, da educação como (aparentemente) o único mecanismo que possibilitará uma administração eficiente e produtiva dos recursos destinados às instituições escolares [...] (GENTILI, 2001, p. 66).

Historicamente, os modelos de educação sempre serviram à manutenção do domínio de uma classe sobre a outra. Entretanto a gestão das diversas políticas educacionais nos revela o interesse das classes dominantes na manutenção da divisão social em classes assinalada pela exploração do trabalho humano.

No que se refere ao cunho político e econômico, um dos maiores organismos internacionais, criados para manter a dominação e acumulação de capital, influente nos rumos da educação latino-americana é o Banco Mundial (BM), que atua em conjunto com o Fundo Monetário Internacional (FMI), posto que apresenta como meta principal manter os países dominantes livres de qualquer prejuízo causado pelo aumento descontrolado da pobreza.

Ao referir-se a tais organismos, incluindo o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Gentili (2001) afirma que estes não se limitam a “[...] desempenhar as tarefas próprias de simples agências de crédito, mas exercem atualmente uma função político-estratégica fundamental nos processos de ajuste e reestruturação neoliberal que estão levados a cabo em nossos países [...]”. (GENTILI, 2001, p. 29).

Nessa perspectiva, o ensino público de qualidade para todos torna-se necessidade e desafio fundamental, em decorrência de sua importância para o mundo do trabalho, para o desempenho da economia e para o desenvolvimento técnico-científico, justificando o surgimento das reformas e das políticas educacionais.

Conforme Castro (2011), o marco legal da política educacional brasileira é representado:

[...] pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), pela Emenda Constitucional - EC nº 14/1996 e por um conjunto de normas infraconstitucionais e resoluções do Conselho Nacional de Educação. Esse arcabouço jurídico assegura a todos os brasileiros as condições formais para o exercício do direito básico à educação, especialmente o direito ao ensino fundamental, além de fixar a atual estrutura de responsabilidades e competências para a oferta de educação no Brasil. (CASTRO, 2011, p 32).

O pano de fundo da reforma educacional brasileira, no contexto das transformações sociais ocorridas no mundo por volta dos anos 1980 do século XX, começou a delinear-se nos anos 1990 com os governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1993-1994), que deram início à abertura do mercado brasileiro com o objetivo de inserir o país em âmbito mundial, subordinando-o ao capital financeiro internacional.

No entanto, com a posse de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1995, iniciou-se o processo de concretização da política educacional conforme as diretrizes de agentes financeiros multilaterais, sendo efetivadas ao longo do primeiro mandato, as principais políticas no campo educacional, evidenciando “uma determinada concepção de Estado, de atribuições da União e de relações desta com os demais entes federados, dando uma possível interpretação ao regime de colaboração previsto na Constituição e embasado na LDB”. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

No primeiro mandato, o presidente eleito apresentou um programa denominado *Acorda Brasil: Está na Hora da Escola*, que enfatizava a ideia da parceria Estado e sociedade civil na educação em torno dos eixos: programas educacionais, intercâmbios, premiações, repasse de tecnologia e equipamentos, treinamento, valorização do professor, palestras, seminários e outros eventos, não contando com recursos próprios, sendo movido exclusivamente com verbas de doação dos parceiros, dentre os quais sindicatos, empresas, organismos internacionais e pessoas físicas. Todas as iniciativas eram registradas no Banco de Ações Educacionais que tinha o objetivo de difundir experiências, de modo que fossem adaptadas em cada contexto social no qual a transformação educacional fosse necessária.

Caracterizam ainda o primeiro mandato de FHC, a criação e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), a ampliação do uso das avaliações em larga escala e o desenvolvimento de políticas e programas com articulação entre as alterações que ocorriam em vários âmbitos, graus e níveis de ensino.

Dentre as políticas descentralizadoras do governo FHC no âmbito da educação, destaca-se o Plano de Desenvolvimento da Escola, compreendido como:

[...] o carro-chefe do FUNDESCOLA¹, uma vez que assinala uma ênfase na “escola com foco no aluno”. Nesse processo, a escola é tida como responsável pela melhoria da qualidade de ensino e o projeto visa a modernizar a gestão e fortalecer a autonomia da escola, segundo um processo de planejamento estratégico coordenado pela liderança da escola e elaborado de maneira participativa. A busca do apoio público ao desenvolvimento centrado na escola é um ingrediente essencial para assegurar o clima político e os recursos para a sustentação e a expansão do processo de desenvolvimento da educação. (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2005, p. 132).

Nesse sentido o Plano de Desenvolvimento da Escola assume a perspectiva da racionalização de gastos e da eficiência operacional em um projeto de modernização e controle da gestão escolar, relegando a questão pedagógica em segundo plano, “[...] instituindo uma forma de gestão que fragmenta as ações escolares, sem uma direção política que as aglutine em proposta educacional mais articulada e com sentido político”. (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2005, p. 144).

Em meio a um cenário de crítica ao modelo de gestão e aos resultados das políticas sociais implantadas pelo governo FHC e considerando a educação como condição para a cidadania, o governo Luis Inácio Lula da Silva (Lula) lançou em seu primeiro governo (2003-2006) o programa de educação denominado, Uma Escola do Tamanho do Brasil, com a preocupação central na garantia do acesso à educação pública e de qualidade para todos os brasileiros, obedecendo a três diretrizes gerais: “Democratização do acesso e garantia de permanência; Qualidade social da educação; Implantação do regime de colaboração e democratização da gestão”. (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

O governo Lula mostrou-se determinado a reverter o processo de municipalização predatória da escola pública, propondo novo marco de solidariedade entre os entes federativos

¹ O FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola é um programa do Ministério da Educação criado através do acordo 17402-BR entre o Brasil e o Banco Mundial, elaborado em parceria com as secretarias de educação, com a finalidade de direcionar recursos para as regiões mais pobres do Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Desenvolvido em três fases, com início em 1998 e término em 2010. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br> Acesso em: 10 mar. 2015.

para garantir a universalização da educação básica, na perspectiva de elevar a média de escolaridade dos brasileiros e resgatar a qualidade do ensino em todos os níveis.

O tema da parceria entre sociedade civil e Estado tratado pelo governo Lula como uma estratégia eficaz para o alcance do desenvolvimento social no Brasil, buscava políticas públicas que tivessem na solidariedade o princípio para combater a pobreza e a exclusão social.

Para compreensão do contexto histórico, no qual era discutida a continuidade da política macroeconômica entre os governos FHC e Lula, buscou-se aporte em Novelli (2010) para quem essa continuidade é explicada por:

[...] uma ordem econômica internacional que penaliza os “mercados emergentes”, uma estabilidade de preços lastreada na abertura comercial e financeira que produziu um alto endividamento externo e interno e o debate público demarcado pelo “pensamento único”. Ou seja, a continuidade recorre de duas mudanças estruturais: a do capitalismo mundial e a do capitalismo brasileiro, detonada no início do governo Collor e sacramentada durante o governo Cardoso. [...] Ciente das armadilhas deixadas pela “herança maldita” (as mudanças estruturais do capitalismo brasileiro), a cúpula petista optou por não romper com o modelo adotado sob pena de criar uma crise política (ausência da maioria parlamentar no Congresso) e econômica (fuga de capitais) logo no primeiro ano do governo, que poderia inviabilizar todo o restante do mandato. [...]. (NOVELLI, 2010, p. 237).

No que concerne à educação básica, de maneira geral pode-se dizer que a maioria das políticas já efetivadas desde o governo FHC permaneceram ativas, pois conforme assinala Leher (2005),

[...] a presença do Banco Mundial é mais ampla do que com Cardoso e isso emoldura grande parte da educação nos marcos definidos pelo organismo: focalização do/no ensino fundamental, conversão das escolas em lócus das políticas assistencialistas (Bolsa Família, por exemplo), [...]. (LEHER, 2005, p.48).

O segundo governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010) elegeu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como representante de seu programa de educação apresentado como um plano de Estado e não um plano de governo, que se caracteriza por estar sustentado,

[...] em seis pilares: visão sistêmica da educação; territorialidade; desenvolvimento; regime de colaboração; responsabilização e mobilização social visando [...] de uma perspectiva sistêmica, dar consequência, em regime de colaboração, às normas gerais da educação na articulação com o desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território, ordenado segundo a lógica do arranjo educativo – local, regional ou nacional. (BRASIL, 2007c, p. 11-12).

O Plano de Desenvolvimento da Educação contempla diversas ações principalmente quanto aos objetivos e ao volume de recursos destinados, demonstrando, por um lado, certo

dinamismo por parte do Ministério da Educação ao criar novas ações para alcançar seus objetivos, e por outro, certa dispersão de recursos nas tentativas para a melhoria da qualidade da educação básica. Organiza-se em quatro eixos de ação: “educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização, com 17 (dezesete) ações para a educação básica em articulação com ações previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001”. (BRASIL, 2007c).

Entretanto, Saviani (2009) ao comparar a estrutura do PNE com a do PDE, afirma que:

[...] o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém, que introduzir o advérbio “teoricamente” porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este. (SAVIANI, 2009, p.1239).

Ainda, de acordo com o mesmo autor, deve-se reconhecer que em sentido positivo,

[...] a singularidade do PDE se manifesta naquilo que ele traz de novo e que, portanto, não fazia parte do PNE e também não se encontrava nos planos anteriores. Trata-se da preocupação em atacar o problema qualitativo da educação básica brasileira, o que se revela em três programas lançados no dia 24 de abril²: o “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica” (IDEB), o “Provinha Brasil” e o “Piso do Magistério”. (SAVIANI, 2009, p. 1241-1242).

É importante destacar que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³ foi criado no ano de 2007 para “[...] medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino, a partir da junção de dados referentes ao fluxo escolar (aprovação, reprovação e evasão) e ao rendimento nacional escolar (Prova Brasil) em uma escala de zero a dez”, apresentando como desafio para todas as escolas do país o “[...] alcance da meta seis e a equiparação aos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)”.

Atualmente, as principais políticas públicas para o ensino básico se utilizam da análise estatística do IDEB à medida que este “[...] possibilita tanto o diagnóstico atualizado da situação educacional, como também a projeção de metas individuais intermediárias rumo ao incremento da qualidade do ensino”. (BRASIL, 2011a, p. 04).

² Refere-se ao Decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, disponível em: <www.planalto.gov.br> Acesso em: 10 mar. 2015.

³ De acordo com informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), disponíveis no site: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 10 mar. 2015.

Com a utilização do IDEB para além do estabelecimento de metas a curto, médio e longo prazo às escolas, redes e sistemas de ensino, ou seja, para identificação de quais segmentos educacionais apresentam maior necessidade de auxílio do governo federal, pretende-se enfatizar o imperativo de superação da cultura da ‘punição’ e da ‘premiação’ recorrente das práticas das avaliações externas.

Saviani afirma que apesar dos esforços do governo federal em apresentar o PDE como um plano para a educação nacional, este tem se constituído mais como “[...] um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo Ministério da Educação (MEC) do que um plano estruturado, com objetivos claros e ações convergentes”. (SAVIANI, 2007, p 02).

Dando continuidade ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e definindo como diretriz a garantia de educação para igualdade social, cidadania e desenvolvimento, o primeiro governo da presidente Dilma Vana Rousseff (2011-2014) elencou a educação de qualidade, ciência e tecnologia para construção de uma sociedade do conhecimento como programa de educação de seu governo.

Dentre as ações do PDE, nos governos Lula e Dilma merece destaque o Programa Mais Educação, objeto desta pesquisa e que será detalhado nos próximos capítulos, tendo por objetivo:

[...] 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 de redes públicas de ensino e escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2007c).

Em uma sociedade de conhecimento e de aprendizagem, é preciso dotar os sujeitos sociais de habilidades e competências para a participação na vida social, econômica e cultural, a fim de não ensejar novas formas de divisão social, mas sim, a construção de uma sociedade democrática na forma e no conteúdo.

Nesse sentido o papel da educação é primordial para modificar as condições de reprodução da ordem social e despertar a consciência crítica dos indivíduos na concepção e concretização de uma nova ordem metabólica, ou, nas palavras de Mészáros, “[...] uma concepção oposta e efetivamente articulada numa educação *para além do capital* não pode ser confinada a um limitado número de anos na vida dos indivíduos, mas devido a suas funções radicalmente mudadas, abarca-os a todos”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 74).

Daí a necessidade de apreender com criticidade a direção política e as reais possibilidades de democratização da sociedade e da educação, como uma forma de

reestruturação capaz de corresponder aos desafios impostos à escola e ao campo da educação em geral.

1.4 A educação em regime de colaboração com os entes federados

A oferta da educação no Brasil, normatizada pela legislação vigente, é realizada com base na repartição de competências de cada ente federado, conforme dispõe a Constituição Federativa da República do Brasil:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. § 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (BRASIL, 1988).

Esta organização entre os entes federados no campo educacional, prevista no Art. 23 da Constituição Federal sob a denominação de regime de colaboração, embora não regulamentada, representou segundo Fernandes (2013) “[...] o caminho encontrado para o estabelecimento das relações democráticas entre os entes iguais e autônomos, criando essa estrutura horizontal e de cooperação, superando assim a anterior, que se baseava em uma relação vertical e hierárquica.” (FERNANDES, 2013, p.163).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/1996 em seus artigos 5º, 8º, 9º, 10, 74 e 78 destaca o regime de colaboração, sob a abordagem dos sistemas de ensino e, sobretudo das formas de atendimento ao ensino fundamental.

Contribuindo para a compreensão do conceito de regime de colaboração, Souza; Alcântara; Vasconcelos (2014) enfatizam que:

[...] com a promulgação da Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), que altera o art. 214 da CF/1988 (BRASIL, 1988), foi introduzido o conceito de “sistema nacional de educação em regime de colaboração” que, avançando na perspectiva do funcionamento articulado e cooperativo dos sistemas de ensino dos entes federados, agora passa a considerar o papel de um Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal, como mediador desse processo. (SOUZA; ALCÂNTARA; VASCONCELOS, 2014, p. 220).

Nesse sentido, os planos de educação assumem a função de orientar a ação educacional a medida em que se tornam capazes de traduzir concepções, diretrizes, objetivos e metas para atendimento às demandas da sociedade.

Desse modo, o Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001, em sua meta 19 firma compromisso em: “[...] aperfeiçoar o *regime de colaboração* entre os sistemas de ensino com vistas a uma ação coordenada entre entes federativos, compartilhando responsabilidades, a partir das funções constitucionais e supletivas e das metas do Plano Nacional de Educação.” (BRASIL, 2001).

No entanto, apesar de estar assegurado legalmente, o regime de colaboração não foi regulamentado por falta de consenso entre as esferas, sobretudo provavelmente pelo fato de que a “[...] União vem ao longo da história educacional de nosso país optando pela desresponsabilização e pelo descompromisso com o Ensino Fundamental, deixando tal responsabilidade aos Estados e progressivamente, aos Municípios”. (SOARES, 2005, p.246).

A partir da lei 13.005 de 25 de junho de 2014, que institui o PNE (2014-2024) fez-se menção ao regime de colaboração nas estratégias correspondentes às metas 1, 6, 7, 9, 10, 15, 16, 18 e 20. Dentre estas, cabe ressaltar a estratégia 20.9, inerente à meta 20, que visa à

[...] regulamentação do parágrafo único do art. 23 e o art. 211 da Constituição Federal, no prazo de 2 (dois) anos, por lei complementar, de forma a estabelecer as normas de cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em matéria educacional, e a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, com equilíbrio na repartição das responsabilidades e dos recursos e efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais, com especial atenção às regiões Norte e Nordeste. (BRASIL, 2014).

Cabe destacar que ao longo dos últimos treze anos, período compreendido entre os Planos supracitados, tentativas de regulamentação do regime de colaboração foram realizadas, porém pouco se avançou, prejudicando inclusive as discussões sobre o Sistema Nacional de Educação⁴.

Ressalta-se ainda que, a ausência da regulamentação do regime de colaboração, contribui para não garantia de compartilhamento de esforços entre os entes federados, comprometendo assim a qualidade da educação no país.

⁴ Conforme o Artigo 13 da Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, o poder público tem o prazo de dois anos, contados a partir da publicação desta Lei, para instituir, após a aprovação pelo Congresso e sanção presidencial, o “Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação”. (BRASIL, 2014).

Entretanto, para uma análise pontual a respeito da política educacional brasileira, deve-se ter clareza que a partir dos anos 1990, o papel do Estado como único provedor de assistência ao sistema educacional praticamente inexistiu, ao passo que as parcerias público/privadas aumentam gradativamente.

Brito (2012) corrobora com essa compreensão, ao afirmar que

[...] o Estado capitalista se exime de garantir os direitos do cidadão – já assegurados por força da Lei – mas acaba sendo visto como bom para o povo. A diminuição da presença do Estado é, na verdade, a diminuição do seu peso na implementação das políticas sociais e, conseqüentemente, o repasse de atribuições à sociedade civil, o que caracteriza um novo modelo de gestão pública. (BRITO, 2012, p. 34).

Nessa perspectiva, considerando o contexto educacional do país, no ano de 2006, um grupo de empresários lançou o Movimento Compromisso Todos pela Educação, que de acordo com informações disponíveis no site⁵ “[...] é um movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade”.

De acordo com Bernardi; Rossi; Uczak (2014), por meio deste Movimento, os empresários,

[...] dão a direção da política educacional e promovem o consenso em torno de cinco metas propostas como objetivos a serem alcançados [...]. Meta 1 – Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; Meta 2 – Toda criança alfabetizada até os 8 anos; Meta 3 – Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; Meta 4 – Todo jovem de 19 anos com Ensino Médio concluído; Meta 5 – Investimento em Educação ampliado e bem gerido. A partir dessas metas [...] propõe a divulgação e monitoramento da educação no país e passa a intervir nos parâmetros do que considera qualidade, divulgando amplamente o que considera gestão de sucesso, com uso das inovações didáticas e tecnológicas ofertadas por seus próprios parceiros. (BERNARDI; ROSSI; UCZAK, 2014, P. 08).

Percebe-se que em nível nacional esse debate contribuiu para a compreensão da educação como direito subjetivo de todos, embora ao longo dos tempos permaneça a necessidade de apreender a questão educacional como um desafio de acesso, permanência e qualidade.

Em termos legais, o 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

⁵ De acordo com o site www.todospelaeducacao.org.br, trata-se de um movimento apartidário e plural, que congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade. Acesso em: 12 mai. 2015.

famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Esse decreto é constituído por 28 (vinte e oito) diretrizes relacionadas à melhoria da qualidade da educação básica, de acordo com os resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos alunos.

Dentre as diretrizes do plano, definidas em seu artigo 2º, destacam-se as relacionadas à proposta de educação integral em tempo integral, pano de fundo desta pesquisa:

[...] VII – ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular; [...] XXIV – integrar os programas da área de educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola; [...] XXVI – transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar; XXVII – firmar parcerias externas à comunidade escolar visando à melhoria da infraestrutura da escola ou à promoção de projetos socioculturais e ações educativas. [...]. (BRASIL, 2007a).

Partindo dessa lógica, verifica-se uma concepção ideal de educação como fator de realização da cidadania na luta contra a superação das desigualdades sociais e da exclusão social. Entretanto, ainda hoje o que se percebe é uma ampliação quantitativa do ensino sob a lógica da eficiência que ao enfatizar critérios de competência, termina por excluir aqueles considerados ineficientes.

Por meio desse Decreto foi instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), anteriormente mencionado ao longo deste capítulo, na perspectiva de “[...] dar consequência, em regime de colaboração, às normas gerais da educação na articulação com o desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território, ordenado segundo a lógica do arranjo educativo local, regional ou nacional”. (BRASIL, 2007b, p.17).

Segundo Cury (2002) o regime de colaboração entre os entes federados, que presenciamos, teoricamente, no âmbito das políticas educacionais, “[...] em seu *modus operandi*, vem se revelando muito mais um regime de decisões nacionalmente centralizadas e de execuções de políticas sociais subnacionalmente desconcentradas” (CURY, 2002, p. 198).

Apesar da responsabilidade pela formulação de políticas de assistência financeira automática da União aos entes federados encontrar-se a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁶, no que tange aos resultados educacionais,

⁶O FNDE, autarquia criada pela Lei Federal nº 5.537, de 1968, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação – MEC, tendo como missão prestar assistência técnica e financeira aos estados e municípios, como forma de contribuir para a implementação de parcela das ações educacionais desenvolvidas pela União. As ações do FNDE decorrem do princípio federativo, a teor do que estipula o artigo

evidenciou-se a conseqüente promoção da responsabilização da sociedade civil em detrimento de certa des-responsabilização por parte do Estado.

1.4.1 Plano de Ações Articuladas (PAR): A lógica das políticas educacionais

Considerando o cenário político brasileiro, assinalado pelos processos eleitorais que culminam, em alguns casos, com trocas político-partidárias e até mesmo em outros nos quais estas trocas não ocorrem, o que se percebe ao longo da história é a tendência a descontinuidade das políticas públicas, quase que em um mecanismo de tentativas por erros e acertos.

Nesse sentido, Estevam (2010) alerta:

O processo de transição de uma gestão é considerado um momento em que aparentemente ‘tudo vai mudar’; as atividades serão interrompidas, independentemente de sua eficácia. Ou seja, parte-se do pressuposto de que o novo é novo e o anterior é passado; para o novo se estabelecer é necessário torná-lo invisível e romper com o passado. (ESTEVAM, 2010, p. 3).

Um dos maiores impeditivos ao regime de colaboração é a descontinuidade das ações e nesse contexto o Plano de Ações Articuladas (PAR), surge como solução possível a este problema por ser um instrumento de planejamento estratégico elaborado pelos entes federados.

Para que o Plano de Ações Articuladas, que possui vigência plurianual, fosse elaborado, coube aos gestores municipais e estaduais a assinatura do “Termo de Adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e a inserção de dados sobre a sua realidade educacional em um sistema informacional, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), possibilitando assim a construção de tais planos”. (BRASIL, 2007a).

Enquanto instrumento de planejamento das secretarias de educação, tem como foco contribuir para a elevação do IDEB e por extensão para a melhoria da qualidade da educação, o que justifica a relação do Programa Mais Educação com o Plano de Ações Articuladas.

A implementação dessas ações nas escolas e sistemas da educação tem sido decisiva no esforço empreendido pela melhoria do aprendizado, no alcance das metas estabelecidas nas vinte e oito diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e na elevação

do IDEB em busca dos índices projetados pelo Ministério da Educação (MEC). Contudo, a busca pela qualidade na educação deve superar, e muito, os resultados das avaliações oficiais. Para tanto, os obstáculos devem ser enfrentados a partir de uma “gestão participativa, de uma qualificação e valorização dos profissionais da escola e da equalização na oferta de oportunidades”. (BRASIL, 2011b, p. 2).

Ao atribuir ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica a finalidade de verificar o cumprimento das metas estabelecidas pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, a União pretende estabelecer um instrumento de caráter regulatório às ações dos estados e municípios, camuflado enquanto proposta de servir como balizador da distribuição dos recursos financeiros com vistas à melhoria do processo educacional local.

De acordo com o referido Decreto, o PAR é definido como sendo “[...] o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes”. (BRASIL, 2007a).

A Resolução nº 29 de 20 de junho de 2007 do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, alterada pela Resolução CD/FNDE/Nº 46 de 31 de outubro de 2008, estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação.

O artigo 16 da mencionada Resolução, estabelece em seu § 1º que o PAR será elaborado em “[...] regime de colaboração com dirigentes e técnicos dos entes da federação aderentes, configurando-se como base para a celebração dos convênios de assistência financeira a projetos educacionais pelo FNDE/MEC”. (MEC, 2008).

Em seu artigo 20, essa Resolução determina que “[...] a avaliação do cumprimento das metas de aceleração do desenvolvimento da educação, constantes do PAR, será realizada pelas Secretarias-fim do MEC e pelo FNDE, diretamente ou por delegação”. (MEC, 2008).

Cabe destacar que as ações de assistência técnica foram efetivadas pelo “Ministério da Educação até 2011, já as ações de assistência financeira, quando aprovadas, são realizadas por meio de convênio, um para cada ano”, ressaltando ser o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica o indicador responsável pelos entes federados a serem contemplados (BRASIL, 2008b).

Posto isso, Amorim e Scaff (2013) ressaltam que:

O PAR, nesse contexto, incorpora, juntamente com os demais instrumentos do PDE, a difícil missão de elevar o índice a 6,0 até 2022, revelando-se, mais do que um

instrumento de planejamento das ações educacionais locais, principalmente um dispositivo de regulação estatal, na medida em que vincula o financiamento das ações locais à elevação do IDEB. (AMORIM; SCAFF, 2013, p. 15).

A elaboração do Plano de Ações Articuladas divide-se entre a aplicação do instrumento diagnóstico da situação educacional, de caráter participativo, na rede de ensino, em nosso caso na rede estadual e a elaboração do PAR propriamente dito. Essa elaboração ocorre por meio do Módulo PAR – Plano de Metas, disponível no Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC)⁷.

Esse instrumento para o diagnóstico da situação educacional local está dividido em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação e infra-estrutura física e recursos pedagógicos.

Entende-se por dimensão o “agrupamento de grandes traços ou características referentes aos aspectos de uma instituição ou de um sistema, sobre os quais se emite juízo de valor e que, em seu conjunto, expressam a totalidade da realidade local”. (BRASIL/MEC, 2008a, p. 9).

Cada uma das dimensões divide-se em áreas, compreendidas como “[...] o conjunto de características comuns usadas para agrupar, com coerência lógica, os indicadores⁸”, que por sua vez “expressam algum aspecto da realidade a ser observada, medida, qualificada e analisada”, pontuados segundo a descrição de critérios correspondentes a quatro níveis de pontuação, conforme quadro 1.

Quadro 1- Critérios de pontuação no PAR

Pontuação	Critérios
4	A descrição aponta para uma situação positiva, e não serão necessárias ações imediatas. O que a secretaria de educação realiza na(s) área(s) pertinente(s) garante bons resultados nesse indicador.
3	A descrição aponta para uma situação favorável, porém a secretaria de educação pode implementar ações para melhorar o seu desempenho.
2	A descrição aponta para uma situação insuficiente, e serão necessárias ações planejadas de curto, médio e longo prazos para elevar a pontuação nesse indicador.
1	A descrição aponta para uma situação crítica, e serão necessárias ações imediatas, além do planejamento de médio e longo prazos, para superação dos desafios apontados no diagnóstico da realidade local.

Fonte: Brasil (2008a). Elaboração da autora.

⁷ O SIMEC é um portal operacional e de gestão do Ministério da Educação (MEC), que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação. É neste portal que os gestores verificam o andamento dos Planos de Ações Articuladas em suas cidades. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br> Acesso em: 15 mai. 2015.

⁸ No total são 100 indicadores para os estados e 107 para o DF, que deverão ser pontuados segundo a descrição de critérios correspondentes a quatro níveis de pontuação. Após avaliação da equipe, a escolha de um desses quatro níveis deve corresponder à situação que melhor reflete a realidade local com relação àquele indicador. (BRASIL/MEC, 2008).

Nesta lógica de atribuição de pontuação a indicadores pré-estabelecidos, espera-se que as ações propostas estejam contextualizadas e coerentes com o diagnóstico, com a finalidade de sanar os pontos necessários para a melhoria da educação ofertada.

Percebe-se pelo exposto que a metodologia adotada pelo Plano de Ações Articuladas tem como base o planejamento de ações com enfoque na problemática existente, buscando a superação de situações críticas e convergindo para a melhoria da qualidade dos resultados obtidos, ou seja, uma metodologia de embasada nos pilares do planejamento estratégico⁹.

Segundo Sousa (2009) enquanto instrumento de políticas educacionais para estados e municípios,

[...] o PAR não rompe com os velhos problemas da prática do planejamento da educação no Brasil. Esse plano também não tem se mostrado capaz de garantir em plenitude a participação popular nos processos de planejamento e gestão da educação. Como instrumento de planejamento o PAR homogeneiza a imensa e diversificada realidade educacional brasileira com necessidades e potencialidades as mais diversas. Dessa forma o PAR transforma-se na prática em mais um instrumento de planejamento de redes de ensino com forte viés gerencial e regulatório. (SOUSA, 2009, p. 10).

Insta ressaltar, que ao utilizar instrumentos de diagnóstico padronizados para assegurar a transferência de recursos financeiros aos entes federados, o PAR desconsidera as inúmeras realidades do território nacional, pois apesar dos estados e municípios ‘criarem suas ações e sub-ações’, assim os fazem tendo por base um diagnóstico ‘padrão’ no qual os problemas devem ser ‘encaixados’ em um pacote de áreas’ e ‘dimensões’, determinado pelo órgão regulador das políticas educacionais em nível federal.

Com relação à participação dos diversos sujeitos necessários à elaboração desse diagnóstico, Amorim e Scaff (2013) afirmam que:

[...] a terminologia participação está presente em todas as reformas propostas, o que não ocorre de forma diferente no caso do PAR, uma vez que o diagnóstico proposto é de caráter participativo, devendo ser executado em regime de colaboração entre os entes federativos, com a participação das famílias e da comunidade nesse processo, o que, para o MEC, se configura como de suma importância; além de envolver primordialmente a decisão política, a ação técnica e o atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. (AMORIM; SCAFF, 2013, p. 13).

⁹ Com a percepção de que os planos criados já não resolviam os problemas ou não atendiam as necessidades da sociedade em crescente transformação, no final da década de 1970 e início da década de 1980, tem início a adoção de um novo tipo de planificação no Brasil que perdura até os dias atuais, o planejamento estratégico. (AMORIM, 2011, p. 30-31).

Entretanto, deve-se ainda considerar que a elaboração de diagnóstico que permita o alcance de metas, conforme será apresentado posteriormente, ainda apresenta forte caráter centralizador, ao concentrar a participação de um pequeno grupo nesse processo, sobretudo em virtude da pressa em obter maiores recursos financeiros.

Posto o entendimento, em linhas gerais, a respeito da estrutura e funcionamento do PAR, no próximo capítulo far-se-á análise da política pública de educação integral no âmbito do Programa Mais Educação e sua relação com o Plano de Ações Articuladas da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

2 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS

Conforme apresentado anteriormente, dentre os diversos programas que compõem o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), destaca-se o Programa Mais Educação, objeto desta pesquisa.

Nesse sentido, este capítulo foi estruturado de modo a clarificar a educação integral enquanto política pública no âmbito do Programa Mais Educação.

Com o intuito de nortear a pesquisa, buscou-se contextualizar a relação estabelecida entre o Programa Mais Educação e o Plano de Ações Articuladas (PAR) na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.

2.1 A educação integral na agenda pública

O atendimento às demandas emergentes da sociedade civil sob a forma de políticas definidas pelo Estado tem desempenhado papel de extrema relevância para o estabelecimento das prioridades a serem introduzidas na agenda pública do país.

Nessa condição, a demanda por educação integral foi sendo incorporada à agenda da política educacional de modo intersetorial¹⁰, buscando a equidade e a qualidade do ensino para a população.

Na concepção de Arroyo (1988) o Estado, frente às propostas de educação em tempo integral, é apresentado como,

[...] protetor do próprio povo, mesmo contra si próprio, contra sua barbárie, ignorância, sua desorganização, sua imoralidade. Não é raro justificar a necessidade de alargar o tempo de escola pela desestruturação da família operária, pela violência nos lugares de moradia e outros diagnósticos que justificam a necessidade de conferir à escola maior abrangência, de modo a suprir o ambiente humano e a proteção afetiva e moral que o lar operário não tem capacidade de dar. (ARROYO, 1988, p. 06).

¹⁰Na perspectiva do Programa Mais Educação, o modo intersetorial perpassa pelo conceito de intersetorialidade definida como a “co-responsabilidade de todos os entes federados na implementação do Programa, afirmando a necessidade de planejamento territorial das ações intersetoriais, de modo a promover sua articulação no âmbito local.” (CAVALIERE, 2010, p. 4).

Nesse sentido, a escola é chamada a atender as demandas societárias por meio da instituição de programas e projetos que visam garantir o acesso à proteção e desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes, dentre os quais se insere a educação integral em tempo integral no centro do debate sobre as políticas públicas educacionais.

Entretanto faz-se fundamental a compreensão de que a educação integral, independente da ampliação da jornada escolar, é função da escola, ao passo que o incremento do tempo de permanência do aluno nesta, por vezes é pensado como alternativa para atendimento às demandas sociais, conforme destaca Gadotti (2009):

A educação integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral. Alguns projetos de escola de tempo integral surgiram, como é o caso dos Cieps, para compensar deficiências do meio familiar, da própria sociedade. A escola não pode fazer tudo o que a sociedade não está fazendo; ela não pode substituir todas as políticas sociais. A escola precisa cumprir bem a sua função de ensinar (Gadotti, 2009, p. 29-30).

Corroborando para a compreensão almejada, Guará (2006) destaca:

A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se a ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de homem integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando como tarefa prioritária da educação a formação do homem compreendido em sua totalidade. Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, 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. (GUARÁ, 2006, p.16).

Pelo exposto, verifica-se que a ampliação da jornada escolar, ou tempo integral, surge como uma estratégia para o desenvolvimento integral do educando. Entretanto, há de se ter clareza que por vezes esta ampliação do tempo de permanência da escola, tem por objetivo primeiro, camuflar a omissão do Estado frente a ausência de políticas sociais eficazes.

Ratificando essa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, propostas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologadas pelo Ministério da Educação (MEC), destacam que diante do atual cenário educacional, “[...] a proposta educativa da escola de tempo integral poderá contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação e do rendimento escolar, ao passo em que se exorta os sistemas de ensino a ampliarem a sua oferta”. (BRASIL, 2013, p.125).

Recentemente, a educação integral foi contemplada por meio da meta 06 do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, à medida que se propõe a oferta de “educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014a), adotando como parâmetro, as seguintes estratégias:

- promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
- instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e 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 da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;
- fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
- estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
- orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101¹¹, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
- atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;
- garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;
- adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar,

¹¹ Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social, altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga dispositivos das Leis nº 8.212, de 24 de julho de 1991, 9.429, de 26 de dezembro de 1996, 9.732, de 11 de dezembro de 1998, 10.684, de 30 de maio de 2003, e da Medida Provisória nº 2.187-13, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais. (BRASIL, 2014a).

Pelo exposto, percebe-se que a efetividade da política de educação integral perpassa a ampliação do tempo de escolarização à medida que requer uma mudança de concepção sobre o processo formativo dos alunos, visando possibilitar uma quantidade maior de oportunidades de aprendizagem.

A expansão do tempo escolar por meio do contraturno ou turno complementar tem sua relevância para o enriquecimento da aprendizagem; entretanto, para que essa expansão signifique educação integral, faz-se imprescindível “[...] a integração do currículo costumeiramente fragmentado entre regular e expandido”. (CENPEC, 2011, p. 25).

Deste modo, deve-se compreender a ampliação do tempo escolar para além do aumento de tempo na escola e para além da oferta de atividades extracurriculares complementares, com vistas à organização de um currículo integrado aos diversos saberes e capaz de proporcionar a melhoria da qualidade da educação.

2.2 A política pública de educação integral no âmbito do programa mais educação

Para que seja possível compreender a política pública de Educação Integral no âmbito do Programa Mais Educação, faz-se imprescindível sua contextualização histórica, conforme retrata Cavaliere (2010):

Na história brasileira, utilizando-se ou não da expressão, diversos projetos desenvolveram ações na direção do que, hoje, o Programa “Mais Educação” denomina “educação integral”. Podemos lembrar os já longínquos Parques Infantis da cidade de São Paulo, criados por Mário de Andrade, entre 1935/38, e que pretendiam oferecer às crianças pequenas uma educação “não-escolar”; o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, criado em 1950, na capital da Bahia, por Anísio Teixeira, para propiciar às crianças das classes populares acesso à “Escola Parque” e ao seu conjunto de atividades complementares às “Escolas Classe”; os CIEPs, criados por Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro, entre 1985 e 1994, que eram escolas de horário integral, com atuação forte nas áreas da educação, cultura e saúde. (CAVALIERE, 2010, p.05).

Esta diversidade permite inferir que as tentativas para a promoção da política de educação integral no Brasil perpassam por uma descontinuidade de ações, o que termina por dificultar a análise da efetividade desses projetos, embora não há como negar a importância destas experiências para a formulação da atual política de educação integral em tempo integral.

A concretização da educação integral em tempo integral no Brasil remete à criação do Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010.

De acordo com o Art. 1º da referida Portaria Interministerial, constitui-se objetivo do Programa Mais Educação:

[...] 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, 2007a).

Complementando essa ideia, o parágrafo único assegura que:

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

De acordo com o exposto acima, é possível perceber que ao manter como foco a proteção social por meio da ampliação das tarefas da escola, o Programa Mais Educação acaba por ‘camuflar’ tanto a redução das políticas sociais quanto a omissão do Estado, à medida que surge apenas como indutor de uma política de educação integral, atribuindo a essa um caráter solucionador das mazelas da sociedade.

Faz-se necessário compreender que, historicamente nossa escola pública tem abarcado em seu fazer uma amplitude de tarefas de cunho assistencialista, característica de uma política de educação compensatória, assim apresentada por Saviani (2008):

[...] a função básica da educação continua sendo interpretada em termos da equalização social. Entretanto, para que a escola cumpra sua função equalizadora é necessário compensar as deficiências cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da ação pedagógica. Vê-se, pois, que não se formula uma nova interpretação da ação pedagógica. Esta continua sendo entendida em termos da pedagogia tradicional, da pedagogia nova ou da pedagogia tecnicista encaradas de forma isolada ou de forma combinada. [...] Daí porque a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, lingüísticas etc. Tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade. Assim, se a educação se revelou incapaz de redimir a humanidade através da ação pedagógica não se trata de reconhecer seus limites, mas de alargá-los: atribui-se então à educação um conjunto de papéis que no

limite abarcam as diferentes modalidades de política social. (SAVIANI, 2008, p. 27).

Ressalta-se pelo oportuno que ao priorizar a garantia da proteção social em detrimento ao processo de aprendizagem, o Programa Mais Educação atribui à educação uma função assistencialista que finda por contribuir mais para a submissão do que para a emancipação do indivíduo, induzindo-o a um conformismo sobre seu papel na sociedade e para uma falsa ideia de inclusão social, ou seja, incitando-o a aceitar que o atendimento às suas necessidades básicas está sendo realizado pelo Estado à medida que este oferta a ampliação da jornada escolar como tábua de salvação para a ausência de políticas públicas que visem ao atendimento das demandas sociais.

Concordando com Cavaliere (2009) a escola fundamental brasileira,

[...] especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais. O incremento desses três aspectos pode significar o fortalecimento de suas capacidades como agência de socialização e de difusão cultural, entretanto, nenhum deles tem valor em si mesmo e só adquirem sentido educativo quando articulados em um projeto que formule os papéis que a escola brasileira pode hoje cumprir, compreendendo seus limites e contradições e as possíveis e necessárias articulações com outras instituições e processos sociais. Na sociedade brasileira, as justificativas correntes para a ampliação do tempo escolar estão baseadas tanto em concepções autoritárias ou assistencialistas como em concepções democráticas ou que se pretendem emancipatórias. (CAVALIERE, 2009, p.51).

Importa ainda salientar que sob a alegação da oferta de educação integral, em determinadas circunstâncias o que se tem verificado é apenas a expansão do tempo de permanência do aluno na escola sem a compreensão das conexões que se buscam estabelecer entre as atividades desenvolvidas e o processo formativo.

Ao analisar o Art. 3º do Decreto 7.083/2010, destacam-se os seguintes objetivos para o Programa Mais Educação:

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

Nesse contexto, para a consolidação dos objetivos do Programa, merece atenção a necessidade do estabelecimento das relações entre a escola e a comunidade ao seu entorno “mediante atividades que visem à responsabilização e a interação com o processo

educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar”. (BRASIL, 2007a).

Entretanto, há de se destacar a formulação de parcerias educativas que propiciem o reconhecimento e a valorização dos saberes existentes além dos muros escolares, por meio de uma proposta educacional coletiva, significativa e em consonância com a realidade local com vistas à melhoria da qualidade da educação.

Na configuração do Programa Mais Educação, tais relações implicam na compreensão da composição do espaço escolar como sendo “[...] uma rede de espaços sociais (institucionais e não institucionais) que constroem comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo”. (MOLL, 2007, p.139).

Nessa perspectiva, tais espaços sociais devem contribuir para a formulação de respostas às necessidades educativas dos grupos sociais a partir da ampliação do diálogo como ferramenta para o desenvolvimento de uma educação significativa e de caráter participativo que considere as potencialidades de cada segmento da comunidade escolar.

Contudo, o estabelecimento destas relações tende a tornar-se frágil, quando, nas palavras de Cavaliere (2010),

[...] as comunidades que mais necessitam da integração da escola com o seu entorno, são as comunidades populares, situadas, em geral, em regiões empobrecidas, sem recursos e equipamentos urbanos, públicos ou privados, o que faz com que a busca por novos espaços e parceiros sócio-educacionais, que possam irrigar a escola e ligá-la à vida comunitária, represente uma dificuldade às vezes incontornável. (CAVALIERE, 2010, p. 08).

Contextualizando o momento histórico na perspectiva capitalista, a ampliação do espaço escolar representa a intencionalidade da redução dos investimentos do poder público com a adequação da infra-estrutura necessária para o desenvolvimento da educação integral em tempo integral.

De acordo com Saviani (2007), o Programa Mais Educação apresenta uma proposta para “ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas”, o que implica também em “ampliação do espaço escolar para a realização de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, contando com o apoio dos ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social”. (SAVIANI, 2007, p. 1235).

Embora concebida como uma estratégia para a diminuição das desigualdades no campo da educação e para a valorização da diversidade cultural brasileira, a configuração de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais sob o aspecto da co-

responsabilidade dos entes federados preconiza o estabelecimento de ações locais. Entretanto, de acordo com Cavaliere (2010):

[...] no que tange ao domínio estrutural do Estado, a principal dificuldade encontra-se na tradição administrativa brasileira de funcionamento isolado dos diferentes setores. As políticas públicas dos órgãos públicos não estão estruturadas para funcionarem conjuntamente. A complexidade da ação educativa, que necessita incorporar um conjunto de direitos assegurados às crianças e adolescentes, requer uma articulação de múltiplos atores institucionais, a qual depende de um alto grau de legitimidade e reconhecimento recíproco. Além disso, as ações conjuntas dependem da superação das injunções político-partidárias que, com frequência, orientam as escolhas e motivações administrativas. As políticas de âmbito nacional que dependem de parcerias locais estão quase sempre subjugadas, às injunções político-partidárias locais. (CAVALIERE, 2010, p. 04-05).

Cabe aqui destacar que por tratar-se de uma política de Estado e não de uma política de Governo é fundamental que seja observada a continuidade integrada desta, como forma de alcance real dos objetivos a que se propõe contribuindo para a redução das políticas de caráter paliativo.

Assim, a compatibilização dos documentos analisados, permite inferir que a intencionalidade da Portaria Normativa consistia no desenvolvimento de atividades sócio-educativas, ao passo que com o estabelecimento do Decreto o objetivo convergiu para a formulação de uma política nacional de educação básica em tempo integral, sinalizando para um avanço qualitativo para a prática educativa.

Quanto às finalidades do Programa Mais Educação, o Art. 2º da Portaria Interministerial nº 17/2007 destaca:

- I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;
- II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;
- III - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular;
- IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços sócio-assistenciais do Sistema Único de Assistência Social – SUAS. (BRASIL, 2007a).

Nesse aspecto, evidencia-se que a utilização do termo contraturno, no sentido empregado, reforça a ideia de um período oposto ao horário regular das aulas, no qual são desenvolvidas atividades, por exemplo, de esporte e lazer e que não necessariamente estão

articuladas aos conteúdos trabalhados em sala de aula, contribuindo para a perpetuação da escola de turnos.

Outras finalidades do Programa Mais Educação de acordo com o Art. 2º da Portaria Interministerial nº 17/2007 são:

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

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

VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem à responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar; e

VIII - prestar assistência técnica 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, 2007a).

No que se refere a ampliação do tempo discente em sala de aula, o que se tornou realidade em muitos estados brasileiros com a criação da escola de tempo integral, faz-se fundamental a busca pela melhoria da qualidade educacional em uma perspectiva de apreensão de conhecimentos capaz de oportunizar a formação integral dos educandos.

Contudo, em seu Art. 1º, o Decreto 7.083/2010 ressalta como finalidade do Programa Mais Educação, “[...] contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral”. (BRASIL, 2010a).

Cabe mencionar que a substituição do termo ‘contraturno’ pela expressão ‘ampliação do tempo de permanência’, sinaliza a busca por uma escola única, capaz de promover a interação entre as diversas formas do saber, fundamentais para a constituição integral do indivíduo.

No que tange a ampliação do tempo de permanência na escola, concorda-se com Cavaliere (2007), ao afirmar ser esta,

[...] uma aposta na diminuição das diferenças entre os sistemas de prestígio e os sistemas desprestigiados, entre os alunos com forte capital cultural e os oriundos de famílias com baixo capital cultural, coisa que o prolongamento generalizado dos anos de escolarização não teria atingido. A novidade da ampliação do tempo diário estaria na transformação do tipo de vivência escolar, na mudança, portanto, no papel desempenhado pela escola. (CAVALIERE, 2007, p. 1021).

Posto isso, tem-se que ter clareza quanto à forma de ampliação do tempo escolar para que ocorra a melhoria da qualidade da educação sem que existam possibilidades de fragmentação do saber.

Pelo exposto, verifica-se ainda a partir do referido Decreto, a centralidade do Programa Mais Educação no processo de aprendizagem do educando em detrimento a sua proteção integral, contribuindo para uma perspectiva de educação integral enquanto política pública, com vistas à qualidade do processo educacional.

Ressalta-se ainda que, para a efetivação da educação integral no âmbito do Programa Mais Educação a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola não pode ser reduzida a expressão “mais do mesmo” e sim compreendida como uma estratégia capaz de “garantir aprendizagens, reinventar a organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem nos processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato predominante nas práticas escolares”. (MOLL, 2012, p. 133).

Faz-se necessário considerar que em virtude da amplitude do território nacional e de suas singularidades, não se pode pensar em um modelo padronizado para a oferta de educação integral, sendo imprescindível a adoção de políticas que considerem as particularidades das diversas localidades do país.

2.3 A estrutura organizacional do programa mais educação

O Programa Mais Educação enquanto estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral, sustenta-se em uma concepção de educação permeada pelas políticas públicas setoriais.

De acordo com o Manual Programa Mais Educação passo-a-passo (2011):

Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Por isso, coloca em diálogo as ações empreendidas pelos Ministérios da Educação – MEC, da Cultura – MINC, do Esporte – ME, do Meio Ambiente – MMA, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, da Ciência e da Tecnologia – MCT e, também da Secretaria Nacional de Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República, essa última por meio do Programa Escolas-Irmãs¹², passando a contar com o apoio do Ministério da Defesa, na possibilidade de expansão dos fundamentos de educação pública. (BRASIL, 2011, p.07).

¹² O Programa Escolas-Irmãs foi concebido como um dos ramos da Mobilização Social do Programa Fome Zero do Governo Federal. É um programa de inclusão social, de intercâmbio cultural e pedagógico entre escolas de diferentes realidades sociais e culturais em todas as regiões do país, visando à promoção da pessoa, à valorização

Nessa lógica, é possível compreender que para instituir as atividades de ampliação da jornada escolar na perspectiva do Programa Mais Educação, torna-se fundamental um processo de planejamento de ações conjuntas fundamentado no monitoramento e avaliação destas, com vistas ao alcance das metas estabelecidas, realizando as intervenções necessárias para correção dos rumos.

O Programa Mais Educação articula 25 (vinte e cinco) programas federais e suas respectivas potencialidades, formulados pelos Ministérios participantes, conforme quadro 2.

Quadro 2: Programas Ministeriais articulados ao Programa Mais Educação

MINISTÉRIO	PROGRAMAS MINISTERIAIS
Educação	Com – Vidas: Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida Educação em Direitos Humanos Educação Inclusiva: direito à Diversidade Educar na Diversidade Escola Aberta Escola Que Protege Juventude e Meio Ambiente Sala de Recursos Multifuncionais
Cultura	Casas do Patrimônio; Cineclube na Escola Cultura Viva
Esporte	Esporte e Lazer na Cidade Segundo Tempo
Meio Ambiente	Municípios Educadores Sustentáveis Sala Verde Viveiros Educadores
Desenvolvimento Social e Combate à Fome	Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) Programa Atenção Integral à Família (PAIF) Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) Projovem Adolescente
Ciência e Tecnologia	Casa Brasil Inclusão Digital Centros Vocacionais Tecnológicos Centros e Museus da Ciência

Fonte: Brasil (2011). Elaboração da autora.

Cabe destacar que as redes de ensino tem autonomia para a escolha das ações intersetoriais que se fizerem mais adequadas ao seu contexto social, desde que estas abarquem a diversidade de macrocampos de acordo com a realidade das escolas que compõem tais redes.

Na perspectiva de educação integral, o conceito de macrocampo deve ser compreendido como “[...] um conjunto de vivências, linguagens e conhecimentos disciplinares incorporados ao currículo por legislação, por iniciativas possibilidades de ampliação e ressignificação do tempo diário de/na escola”. (LECLERC; MOLL, 2012, p.96).

De modo mais simples, pode-se afirmar que cada macrocampo representa um eixo que objetiva a integração do currículo como estratégia para superação da prática de fragmentação dos saberes, permitindo a articulação entre as disciplinas.

No ano de 2008, de acordo com o Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)¹³, a oferta formativa do Programa Mais Educação era composta por sete macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos e Cidadania; Cultura e Artes; Inclusão Digital; Saúde, Alimentação e Prevenção. (BRASIL, 2008b, p. 3-5).

As atividades fomentadas pelo Programa no ano de 2010 foram organizadas em dez macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica. (BRASIL, 2010b, p. 4).

No ano de 2012, a quantidade de macrocampos não sofreu alteração, entretanto, ocorreu um redimensionamento destes passando a constar a seguinte nomenclatura:

Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável; Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Cultura Digital; Prevenção e Promoção da Saúde; Comunicação e uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica/Economia Criativa. (BRASIL, 2012, p. 5).

Em 2014 o documento intitulado Manual Operacional de Educação Integral, elencava a oferta formativa de sete macrocampos, assim designados:

Acompanhamento Pedagógico; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal); Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos e Promoção da Saúde. (BRASIL, 2014b, p. 5-7).

¹³Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. O programa engloba várias ações e objetiva a melhora da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica. Os recursos são transferidos independentemente da celebração de convênio ou instrumento congênere, de acordo com o número de alunos extraído do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse. Disponível em: <www.fn-de.gov.br/programas> Acesso em: 15 mai. 2015.

Desse modo, a existência de correlação entre os Programas Ministeriais, anteriormente citados e os macrocampos do Programa Mais Educação, representa a busca pela interação entre os componentes curriculares e a ampliação dos tempos e espaços escolares.

Cabe ressaltar que para a escolha dos macrocampos, as orientações constantes no Manual de Educação Integral, referente ao período 2009 - 2012, determinavam que as escolas contemplassem no mínimo 3 (três) e no máximo 4 (quatro) macrocampos, à exceção do ano 2008 por não haver limite máximo, constando ainda a obrigatoriedade de escolha de ao menos uma atividade pertencente ao macrocampo Acompanhamento Pedagógico.

Contudo, no ano de 2014 as escolas foram orientadas a contemplar 4 (quatro) atividades dentre os 7 (sete) macrocampos, com a “obrigatoriedade de escolha da atividade Orientação de Estudos e Leitura”, que compõem o macrocampo Acompanhamento Pedagógico. (BRASIL, 2014b).

Após realizar a escolha das atividades, por meio da elaboração do Plano de Trabalho da Escola, a aquisição dos materiais de apoio específico (kits), acontece de “modo direto através de recursos financeiros repassados à Unidade Executora”, em conformidade com a legislação vigente do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), ou de “modo indireto por meio do envio dos materiais pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC)”. (BRASIL, 2014b).

Nesse contexto, ao elaborar o referido Plano percebe-se uma pseudo-autonomia da escola, pois a relação de materiais a serem adquiridos com recursos do PDDE é pré-determinada, sendo permitido realizar apenas ‘algumas adequações’ para atendimento da realidade local, principalmente quanto à faixa etária a ser atendida.

Quanto ao espaço físico para o desenvolvimento das atividades do Programa, o documento analisado enfatiza que estas poderão ocorrer

[...] dentro do espaço escolar, de acordo com a atividade e o espaço disponível na escola, ou fora dele, mediante o estabelecimento de parcerias com outros órgãos municipais, estaduais e federais, instituições diversas, sejam filantrópicas ou da iniciativa privada. Esses parceiros também poderão exercer as atividades indo à escola ou em seus espaços, como uma escola de teatro, ou de pintura, ou de escultura, um clube recreativo/esportivo etc., onde poderão sugerir nomes de monitores com o perfil a seguir indicado para atuarem dentro ou fora da escola. (BRASIL, 2008b, p. 24).

Nessa acepção, ressalta-se a des-responsabilização do Estado frente às necessidades de melhoria de infra-estrutura nas escolas, justificadas por meio de um discurso de que para que seja ofertada a educação integral em tempo integral, o espaço físico não é fator condicionante.

Trata-se, portanto, de uma questão de investimentos financeiros em curto prazo para que se possa assegurar a continuidade dessa política pública.

Não se pretende com isso desqualificar o estabelecimento das relações de parceria entre escola e comunidade, mas apenas reforçar a necessidade de que tais relações convirjam para uma intencionalidade coletiva em prol da qualidade da educação.

Para a coordenação das atividades do PME na escola surge a figura do professor-comunitário, definido como sendo “[...] preferencialmente um professor efetivo do corpo docente da escola, indicado pela Unidade Executora, responsável pelo planejamento de atividades que integram o Programa Mais Educação com a escola regular [...]”. (BRASIL, 2009a, p. 53).

Compreende-se que o emprego da expressão ‘escola regular’ ratifica a concepção de uma escola de turnos que busca integrar os ‘conhecimentos curriculares’ com os ‘conhecimentos extracurriculares’, por meio do estabelecimento de elos entre o professor de sala de aula e o agente responsável pelo desenvolvimento das atividades dos macrocampos selecionados, reforçando a ideia de que a ampliação da jornada escolar não assegura necessariamente a propagação de uma educação integral.

Como agentes co-responsáveis pelo desenvolvimento de atividades de Educação Integral do Programa Mais Educação, destacam-se os monitores, preferencialmente estudantes universitários observando-se o disposto na Lei nº 9.608/1998¹⁴, “com formação específica nos macrocampos e com habilidades reconhecidas pela comunidade”. (BRASIL, 2008b).

Na condição de voluntários, os monitores são detentores do direito ao ressarcimento das despesas com transporte e alimentação decorrentes da prestação do serviço.

Dando continuidade a análise das orientações inclusas no Manual de Educação Integral, no período compreendido entre 2010 e 2014, percebe-se a ampliação das possibilidades de atuação como monitor do Programa, com a inserção de “pessoas da comunidade com habilidades apropriadas” além de “estudantes da EJA e estudantes do ensino

¹⁴ A Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1988, dispõe sobre o serviço voluntário e considera para fins desta Lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade, não gerando vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista previdenciária ou afim. Disponível em: <www.planalto.gov.br> Acesso em: 15 mai. 2015.

médio” de acordo com suas competências, saberes e habilidades. Recomenda-se, ainda, “a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar ressarcimento de despesas de transporte e alimentação com recursos do FNDE”. (BRASIL, 2010b, p.13).

Nessa direção, com o incentivo ao voluntariado fica nítida a descentralização de responsabilidades do Estado perante a educação à medida que se torna explícita a intenção primeira de redução dos gastos públicos.

Cabe destacar que não se trata apenas de ampliar o tempo de permanência do aluno na escola, mas sim da necessidade de uma política efetiva de ampliação da carga horária do professor, culminando na valorização profissional deste.

A análise de Penteadó (2014) sobre a figura do monitor voluntário corrobora com o supracitado à medida que afirma:

[...] ser inevitável considerar que esse modelo não apenas desvincula o ensinamento/aprendizagem da necessidade de um saber construído socialmente e que implica uma prática e razão pedagógica, como desqualifica a profissão docente e suas especificidades indicando que basta conhecer algo sobre algo para que se o ensine. (PENTEADO, 2014, p.483).

Diante do exposto, é possível observar que a lógica que sustenta a ampliação do tempo escolar tem forte relação com um modelo educativo que sofre influência das políticas neoliberais. O sistema de parcerias proposto pelos documentos oficiais analisados segue essa tendência de descentralização e racionalidade financeira, já que o Estado passa a delegar a terceiros uma responsabilidade que seria dele.

De acordo com o caderno intitulado Gestão Intersetorial no Território que trata dos marcos legais e da estrutura organizacional e operacional do Programa Mais Educação em nível nacional, para implementação do Programa em 2008, foram definidos 54 (cinquenta e quatro) municípios a partir do conjunto dos seguintes critérios:

Ter assinado o Compromisso Todos pela Educação; Todas as capitais dos estados brasileiros; Cidades das regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes; Ter escolas municipais ou estaduais com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo de 2.9. (BRASIL, 2009b, p. 14).

A expansão da adesão das unidades escolares ao Programa, no ano de 2010, esteve condicionada ao baixo desempenho obtido com relação ao IDEB e a localização destas nas chamadas ‘zonas de vulnerabilidade social’.

Merece destaque o fato de que no ano de 2012, além do IDEB como critério de seleção das unidades escolares, a localização destas nos “territórios prioritários do Plano

Brasil Sem Miséria¹⁵”, a apresentação de “índice maior ou igual a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família¹⁶” e a participação no “Programa Escola Aberta¹⁷”, também se firmaram enquanto critérios. (BRASIL, 2012).

Excetuando a participação no Programa Escola Aberta, no ano de 2013 os critérios para a seleção de unidades escolares, localizadas em todos os municípios do país e aptas à adesão ao Programa Mais Educação, permaneceram inalterados. Entretanto, no ano de 2014, fora incluído dentre os critérios de seleção anteriormente mencionados, o fato de a escola ter sido ‘contemplada’ pelo PDE/Escola¹⁸.

É importante destacar que, visando à melhoria da qualidade da educação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁹ é a principal referência de avaliação do Programa Mais Educação, sendo um dos principais critérios para a escolha das escolas a serem selecionadas.

Pelo exposto na tabela 1, os números do IDEB para o ensino fundamental da rede pública de ensino do país demonstram o crescimento do índice rumo ao alcance da meta 6,0 (seis) prevista para o ano 2022.

¹⁵ Em 2 de junho de 2011, o Governo Federal lançou, por meio do Decreto nº 7.492, o Plano Brasil Sem Miséria (BSM) com o objetivo de superar a extrema pobreza até o final de 2014. Coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), o BSM envolve 22 ministérios em sua gestão, além de contar com a parceria de estados e municípios, bancos públicos e o apoio do setor privado e terceiro setor. O Plano se organiza em três eixos: um de garantia de renda, para alívio imediato da situação de extrema pobreza; outro de acesso a serviços públicos, para melhorar as condições de educação, saúde e cidadania das famílias; e um terceiro de inclusão produtiva, para aumentar as capacidades e as oportunidades de trabalho e geração de renda entre as famílias mais pobres do campo e das cidades. Disponível em: <www.brasilsemmiseria.gov.br> Acesso em: 20 mai. 2015.

¹⁶ O Bolsa Família nasce para enfrentar o maior desafio da sociedade brasileira, que é o de combater a fome e a miséria, e promover a emancipação das famílias em situação de maior pobreza no país. É um programa federal de transferência de renda destinado às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, com renda per capita de até R\$ 154 mensais, que associa à transferência do benefício financeiro do acesso aos direitos sociais básicos - saúde, alimentação, educação e assistência social. Disponível em: <www.bolsafamilia.datasus.gov.br> Acesso em: 20 mai. 2015.

¹⁷ O Programa Escola Aberta incentiva e apóia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A estratégia potencializa a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecidas aos estudantes e à população do entorno. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br> Acesso em: 20 mai. 2015.

¹⁸ O PDE/Escola - Plano de Desenvolvimento da Escola é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e seu objetivo é auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo programa, o MEC repassa recursos financeiros destinados a apoiar a execução de todo ou parte do seu planejamento. Em 2012, a metodologia do PDE Escola foi disponibilizada para todas as escolas através do PDE Interativo. A partir de 2014, o sistema foi denominado PDDE INTERATIVO, para melhor identificação com os programas que transferem recursos. Disponível em: <www.pdeescola.mec.gov.br> Acesso em: 20 mai. 2015.

¹⁹ O IDEB foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br> Acesso em: 20 mai. 2015.

Tabela 1: IDEB Rede Pública de Ensino – Brasil (2007 -2013)

ANO	NÍVEL DE ENSINO			
	ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)		ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)	
	META IDEB	RESULTADO IDEB	META IDEB	RESULTADO IDEB
2007	3,6	4,0	3,3	3,5
2009	4,0	4,4	3,4	3,7
2011	4,4	4,7	3,7	3,9
2013	4,7	4,9	4,1	4,0

Fonte: MEC/INEP²⁰. Adaptada para este estudo.

Na condição de indicador que materializa as metas de qualidade para a educação básica, o IDEB ao considerar direta e conjuntamente o rendimento escolar e as médias de desempenho como fatores que interferem na qualidade da educação, evidencia que a busca pela qualidade total, ou em outras palavras, a hegemonia do neoliberalismo, permanece como pano de fundo para o desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação, reforçando a adoção por parte do Estado de uma política educativa fortemente marcada pelo modelo gerencialista, focada no alcance de índices satisfatórios de desempenho e respaldada pelas avaliações externas em larga escala.

Conforme Azevedo (2002), esse modelo ao introduzir o culto a excelência nas escolas públicas, termina por enfatizar

[...] a questão da qualidade e a necessidade de atender localmente as demandas do cidadão-cliente. Assim, procura-se estabelecer um replanejamento institucional, inspirado tanto no neoliberalismo como nas práticas peculiares à gestão empresarial, segundo os pressupostos da qualidade total: privilegiamento da administração por projetos com objetivos previamente estabelecidos, baseados localmente e com traços competitivos. Nesse contexto, o gerencialismo, que é uma das marcas das reformas educativas em escala planetária, implica uma nova postura dos gestores que se tornam responsáveis pelo delineamento, pela normatização e pela instrumentalização da conduta da comunidade escolar na busca dos objetivos traçados. (AZEVEDO, 2002, p. 59).

Sob essa lógica, destaca-se ainda que para a implementação do Programa o apoio financeiro é destinado “[...] às redes que possuem alunos matriculados no ensino fundamental, localizadas em regiões metropolitanas com alto índice de vulnerabilidade social [...]” (BRASIL, 2014a).

²⁰ Dados disponíveis em: <www.ideb.inep.gov.br/resultado> Acesso em: 20 mai. 2015.

De acordo com a Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004), considera-se como população vulnerável de um dado território, o conjunto de pessoas residentes que apresentam pelo menos uma das características abaixo:

Famílias que residem em domicílio com serviços de infra-estrutura inadequados. Conforme definições do IBGE, trata-se dos domicílios particulares permanentes com abastecimento de água proveniente de poço ou nascente ou outra forma, sem banheiro e sanitário ou com escoadouro ligado à fossa rudimentar, vala, rio, lago, mar ou outra forma e lixo queimado, enterrado ou jogado em terreno baldio ou logradouro, em rio, lago ou mar ou outro destino e mais de 2 moradores por dormitório. Família com renda familiar per capita inferior a um quarto de salário mínimo; com renda familiar per capita inferior a meio salário mínimo, com pessoas de 0 a 14 anos e responsável com menos de 4 anos de estudo. Família na qual há uma chefe mulher, sem cônjuge, com filhos menores de 15 anos e ser analfabeta. Família na qual há uma pessoa com 16 anos ou mais, desocupada com 4 ou menos anos de estudo. Família na qual há uma pessoa com 10 a 15 anos que trabalhe. Família na qual há uma pessoa com 4 a 14 anos que não estude. Família com renda familiar per capita inferior a meio salário mínimo, com pessoas de 60 anos ou mais. Família com renda familiar per capita inferior a meio salário mínimo, com uma pessoa com deficiência. (BRASIL, 2004, p. 134 – 135).

Em um cenário de vulnerabilidade, o Programa Mais Educação surge como uma estratégia para redução dos fatores de riscos sociais, atribuindo à educação em tempo integral, a função de suprir as lacunas ocasionadas pela omissão do Estado quanto ao estabelecimento de uma política pública eficiente de proteção social. Em outras palavras, uma estratégia compensatória na tentativa de reduzir as mazelas da sociedade que perduram ao longo dos tempos, na perspectiva de que somente por meio de uma educação integral em tempo integral é que o indivíduo se torne capaz de modificar sua realidade social.

Merece ainda destaque o exposto no Manual de Educação Integral/2014, ao recomendar a adoção de critérios claros e transparentes por parte das Unidades Executoras²¹, para a seleção dos alunos inscritos no Programa, dentre os quais:

Estudantes que apresentam defasagem idade/ano; Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase; Estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão; Estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência; Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família. (BRASIL, 2014a).

O documento ressalta que ao estudante inscrito no Programa Mais Educação deve ser assegurado, ao menos 7 (sete) horas diárias de atividades, além de limitar a constituição de cada turma ao quantitativo máximo de 30 (trinta) estudantes.

²¹ A unidade executora é uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, que tem como objetivo gerir a verba transferida. Em geral, as formas mais comuns de unidade executora são os caixas escolares, os círculos de pais e mestres ou as associações de pais e professores. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br> Acesso em: 22 de maio de 2015.

Em uma conjuntura na qual são adotados critérios de prioridade para participação em um determinado programa, em que se definem critérios para uma participação em nível regional com posterior seleção em nível local, como acima descrito, verifica-se uma maior preocupação com a correção de rumos como consequência da descontinuidade das políticas educacionais ao longo dos tempos, do que com a adoção de uma política de melhoria contínua da qualidade da educação. Isto posto reforça a limitação das oportunidades de acesso à educação em tempo integral, restringindo a promoção da educação integral como direito de todos.

Após a explanação deste cenário, faz-se necessário analisar a expansão de oferta de matrícula em tempo integral no ensino fundamental regular em nível nacional.

No período de 2008 a 2014, a análise dos dados do Censo Escolar²² reforça a tendência de acomodação do sistema educacional, sobretudo na modalidade regular do ensino fundamental, representada pelo decréscimo do quantitativo de matrículas, conforme tabela 2.

Tabela 2: Matrículas no Ensino Fundamental e em Tempo Integral – Brasil (2008 -2014)

ANO	Nº MATRÍCULAS ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR (A)	Nº MATRÍCULAS EM TEMPO INTEGRAL (B)	RELAÇÃO ENTRE MATRÍCULAS ENSINO FUNDAMENTAL E TEMPO INTEGRAL (B x 100) /A
2008	28.443.074	673.823	2,37
2009	27.902.134	945.044	3,38
2010	27.064.103	1.264.309	4,67
2011	26.256.159	1.686.407	6,42
2012	25.431.566	2.101.735	8,26
2013	24.694.440	3.079.030	12,46
2014	23.446.790	4.273.510	18,22

Fonte: MEC/INEP. Elaborada especificamente para este estudo.

Historicamente, o sistema educacional brasileiro foi pouco eficiente em sua capacidade de produzir aprovados e, conseqüentemente, concluintes na idade correta, permitindo deduzir ser este um dos fatores que implicam na redução gradativa do número de matrículas no ensino fundamental.

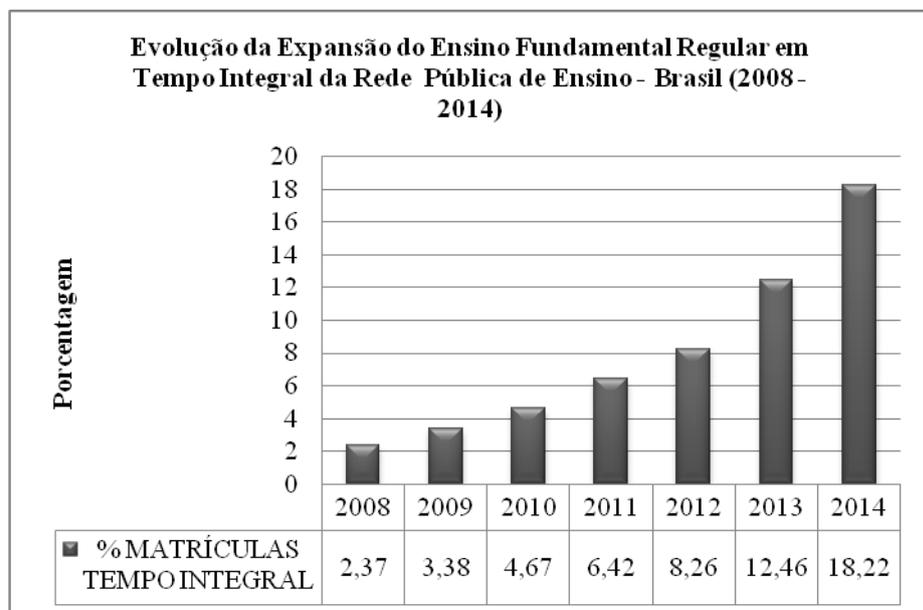
²² O Censo Escolar é um levantamento de dados estatísticos educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo INEP. [...] Essas informações são utilizadas para traçar um panorama nacional da Educação Básica e servem de referência para formulação de políticas públicas e execução de programas na área de educação, incluindo transferência de recursos públicos como alimentação, transporte escolar, distribuição de livros, implantação de bibliotecas, instalação de energia elétrica, Dinheiro Direto na Escola e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais. Disponível em: <www.portal.inep.gov.br> Acesso em: 22 mai. 2015.

Todavia, sem enveredar pelos possíveis caminhos aceitáveis para explicar essa redução, compartilha-se a afirmativa de Oliveira (2007):

[...] a desigualdade e a exclusão permanecem. Não é por isso que sequer o ensino fundamental tenha deixado de ser etapa produtora de desigualdade educativa. Além disso, os discriminados de ontem continuam a ser os discriminados de hoje. Mas a desigualdade existente hoje não é mais a mesma e nem ocorre nos mesmos termos da que ocorria no passado. Setores mais pobres reprovam mais, evadem mais, concluem menos, o mesmo ocorre com negros e meninas, mas, mais importante que isso, aprovam mais, permanecem mais e concluem mais do que em qualquer outro momento de nossa história educacional, ainda que permaneçam como os setores mais excluídos. Só que não são excluídos da mesma maneira que no passado! O ponto é que, se não se enfatizar a positividade que a universalização do ensino fundamental representa, não conseguiremos compreender porque os desafios passam a ser outros. Ao se enfatizar a exclusão de sempre, não se tem elementos para perceber que ela já não é a mesma de duas ou três décadas. (OLIVEIRA, 2007, p. 682).

Entretanto, o amadurecimento das ações e políticas públicas implementadas nos últimos anos, sobretudo a partir de 2007 quando da instituição do Programa Mais Educação, terminam por justificar o aumento significativo do número de matrículas em tempo integral no ensino fundamental, conforme demonstrado no gráfico 1.

Gráfico 1: Relação entre Matrículas no Ensino Fundamental e Matrículas em Tempo Integral Brasil (2008 – 2014)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da tabela 2.

Por esses dados, observa-se que no período de 2008 a 2010, que culmina com a regulamentação do Programa Mais Educação enquanto estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral, por meio do Decreto nº 7.083/2010, ocorreu uma ampliação de 590.486 (quinhentos e noventa mil quatrocentos e oitenta e seis) matrículas em tempo integral no ensino fundamental correspondendo a 3,45% do número total de matrículas no período.

Entretanto, apesar dos avanços normativos em relação à educação integral em tempo integral no país, Coelho e Menezes (2007), consideram que

[...] esses avanços são lentos, se percebidos como orientados para espaços sociais problemáticos, ou seja, aqueles cujos direitos básicos inexitem, ou existem precariamente. A legislação educacional atual ainda é insuficiente para reparar (se possível o for) as décadas de des-responsabilização governamental para com o ensino fundamental em tempo integral, incluindo aí a ineficácia dos governos em geral, e da sociedade política em particular, em propor metas exequíveis e o correspondente financiamento desse nível de ensino, não apenas no que concerne ao tempo de escola, mas igualmente no que tange ao que denominamos como tempo na escola. (COELHO; MENEZES, 2007, p.13).

A análise do gráfico revela ainda que durante o período correspondente ao primeiro governo da presidente Dilma Vana Rousseff (2011-2014), houve um incremento de 2.587.103 (dois milhões quinhentos e oitenta e sete mil cento e três) matrículas em tempo integral no ensino fundamental correspondendo a 11,16% do número total de matrículas no período, o que coincide com o programa de educação deste governo à época ao elencar a educação de qualidade, ciência e tecnologia como indicador para construção de uma sociedade do conhecimento, na busca pela igualdade social, cidadania e desenvolvimento.

No entanto faz-se necessário observar com parcimônia este incremento do número de matrículas em tempo integral no ensino fundamental regular, sobretudo quando procuramos estabelecer a relação entre a ampliação da jornada escolar e a qualidade do aprendizado nacional.

Nesse sentido, Cavaliere (2007) expõe que:

Reduzir as potencialidades da ampliação do tempo de escola à busca de mais eficiência nos resultados escolares ou à adaptação às rotinas da vida urbana contemporânea limita os possíveis sentidos ou significados educacionais inovadores dessa ampliação. Entretanto, parece evidente que a maior quantidade de tempo não determina por si só, embora possa propiciar, práticas escolares qualitativamente diferentes. Torna-se então necessário abordar a questão do tempo de escola de forma a ir além da tentativa de resolver os déficits da escola pública brasileira, nos moldes em que hoje ela se estrutura. (CAVALIERE, 2007, p. 1017).

Pelo explicitado, a ampliação da jornada escolar no âmbito do Programa Mais Educação somente adquire sentido pleno à medida que por meio de sua estrutura

organizacional seja capaz de proporcionar experiências educacionais com qualidade superior às que ocorrem nas chamadas escolas de turno, ultrapassando a ideia de oferecer apenas ‘mais do mesmo’.

2.4 O Programa Mais Educação no contexto do Plano de Ações Articuladas (PAR) em Mato Grosso do Sul

Para contextualizar a relação entre o Programa Mais Educação e o Plano de Ações Articuladas (PAR) em Mato Grosso do Sul, faz-se necessário retomar o processo de implantação do Plano na Rede Estadual de Ensino, a partir do ano de 2007.

No entanto, para a compreensão histórica dos fatos, optou-se por entrevistar a Coordenadora de Políticas para Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, identificada como professora A, considerando que a mesma exerceu essa função no período de 2008 a 2014, recorte temporal dessa pesquisa. (Apêndice A).

Inicialmente ao ser questionada sobre de que maneira a Secretaria de Estado de Educação (SED) teve conhecimento sobre o Plano de Ações Articuladas (PAR), a entrevistada afirmou:

Bem, a Secretária de Educação recebeu a visita técnica do MEC por volta de setembro de 2007 para que fosse explicada a metodologia do PAR. Então a Secretária convocou os Coordenadores e Superintendentes da SED para conhecerem o documento e participarem do treinamento. Foi aí, nesses estudos, que percebemos que o PAR não condizia com a realidade estadual por causa dos tipos de perguntas. Então a Secretária e eu fomos ao MEC participar da elaboração do instrumento de acordo com a realidade da nossa Rede. Tudo foi muito rápido porque envolvia prazo para liberação de recursos. (PROFESSORA A).

Quanto ao processo de implementação do PAR em Mato Grosso do Sul, foi explicitado:

A SED convocou as Secretarias Municipais de Educação e os diretores escolares para conhecerem os instrumentos (questionários) do PAR. Daí fomos para as escolas aplicar os questionários. As dúvidas iam surgindo e daí solicitamos nova visita técnica do MEC. Como a gente optou por fazer o diagnóstico e já elaborar o PAR, nosso estado foi o primeiro a encaminhar o documento para ser aprovado em Brasília. (PROFESSORA A).

Ao proceder à análise do Termo de Adesão do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Anexo B) assinado em 29 de novembro de 2007, pelo então Governador do

Estado André Puccinelli, pela Secretária de Estado de Educação Maria Nilene Badeca da Costa e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, verifica-se que além do compromisso em cumprir as 28 (vinte e oito) diretrizes dispostas no art. 2º do Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, o Estado se compromete a:

[...] 2. Desenvolver ações que possibilitem o cumprimento das metas estabelecidas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); 3. Mobilizar a comunidade e suas lideranças, os profissionais de educação do estado, pais e alunos, os meios políticos e administrativos e os recursos estaduais disponíveis necessários para, em parceria com o MEC, implementar as diretrizes estabelecidas e cumprir a trajetória do IDEB; 4. Colaborar, com assistência técnica ou financeira adicionais, para a execução e o monitoramento dos Planos de Ações Articuladas de seus municípios; 5. Promover a participação das escolas da rede na Prova Brasil, quando atenderem aos critérios estabelecidos pelo INEP; 6. Divulgar a evolução dos dados educacionais no âmbito local; 7. Preencher e enviar dados financeiros, por meio do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação – SIOPE; 8. Criar meios de facilitar o acesso, por parte dos gestores municipais, às informações das escolas estaduais, sobre a frequência escolar dos alunos beneficiários do Programa Bolsa Família, para o envio regular das mesmas ao MEC. (BRASIL, 2007a).

De acordo com a entrevistada, a partir do momento em que o Governador e o Ministro da Educação à época assinaram o Termo de Cooperação Técnica²³, a SED pode planificar e otimizar suas ações para atendimento às demandas das escolas em regime de contrapartida.

Ainda em conformidade com a entrevistada, merece destaque o fato de que o processo de implementação do PAR em Mato Grosso do Sul (MS), ocorreu de forma aligeirada ocasionando uma participação pouco representativa, centralizada, dos sujeitos envolvidos, pois se percebe que as atenções estiveram voltadas para “assegurar o recebimento de recursos financeiros”. (PROFESSORA A).

Com intuito de fortalecer essa afirmação, recorreu-se a dissertação de Mestrado de Milene Dias Amorim à medida em que essa demonstra que não se trata de um fato isolado, mas que se revela em outros processos, como na análise do Plano de Ações Articuladas nos municípios de Dourados e Ponta Porã.

Conforme Amorim (2011), no município de Dourados os entrevistados tiveram declarações semelhantes a respeito do processo de implantação do PAR:

[...] o assunto principal foi a forma como o PAR “caiu” dentro da secretaria. Para eles não poderia ter sido de maneira pior, quando sem aviso prévio a

²³ O Termo de Cooperação Técnica vigora pelo prazo de 04 (quatro) anos, a partir da data de sua assinatura, com a possibilidade de prorrogação por igual ou inferior período, podendo ser rescindido por iniciativa de qualquer das partes, mediante aviso prévio de no mínimo 30 (trinta) dias. Cabe destacar que no presente momento apenas as informações sobre as redes municipais estão disponíveis, conforme consta no site <www.simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico> Acesso em: 25 mai. 2015.

equipe da Secretaria Estadual de Educação chegou ao município dizendo que os trabalhos iam começar naquele momento. [...] todos foram pegos de surpresa pois não havia nem uma comissão montada. [...] a questão da participação deixou a desejar, firmando então a lógica do governo federal em criar formas de participação da sociedade somente na implementação de suas políticas (AMORIM, 2011, p.100-101).

Com relação ao processo de implantação do PAR no município de Ponta Porã, a pesquisadora apresenta o relato de um dos sujeitos entrevistados, que afirma:

[...] a equipe técnica do MEC trouxe informações superficiais sobre o PAR, não demonstrando a amplitude do plano, nem demonstrando o que eles podiam acrescentar sobre a matriz apresentada. Isso acarretou numa formulação sem preceitos democráticos, onde somente técnicos da secretaria participaram e os demais interessados não foram convocados por não saberem da amplitude do plano, por entenderem que era só mais um programa do governo. [...]. (AMORIM, 2011, p.126).

Pelo exposto, torna-se evidente que a participação democrática dos sujeitos no processo de implantação e a implementação do Plano de Ações Articuladas em Mato Grosso do Sul, permanece restrita a pequenos grupos impossibilitando assim a realização de um diagnóstico preciso, fundamental para a formulação e execução de ações pontuais, imprescindíveis para a melhoria da qualidade da educação.

Quando questionada sobre os critérios adotados para priorização das demandas do Plano de Ações Articuladas, a professora A enfatizou:

Olha, na verdade pelo MEC as demandas ou eram técnicas ou eram financeiras. A nós cabia apenas verificar aquelas que tinham menor pontuação e planejar ações para saná-las. Pronto! O PAR estava elaborado, depois de muito esforço conjunto, de aprender fazendo [risos]. Claro que sempre analisando os prós e contras de cada ação priorizada, a viabilidade mesmo da ação em atender o diagnóstico. Ah, nessa fase contamos também com a participação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e do Conselho Estadual de Educação. (PROFESSORA A).

Posto isso, será analisado a seguir o Programa Mais Educação no contexto do Plano de Ações Articuladas.

Com vistas a possibilitar a compreensão sobre a evolução da priorização de ações relacionadas à educação em tempo integral, a pesquisa apresenta dados referentes ao PAR dos períodos 2007/2010 e 2011/2014.

Considerando o Instrumento Diagnóstico – PAR estadual, verifica-se que “a análise situacional local está estruturada em quatro grandes dimensões, anteriormente citadas no capítulo I, totalizando 100 (cem) indicadores”. (BRASIL, 2011b).

Importa aqui ressaltar alguns aspectos que esta pesquisa destacou em relação às ações definidas no PAR pela Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, relacionadas

principalmente à política de educação integral em tempo integral, operacionalizadas por meio do Programa Mais Educação.

No período compreendido entre os anos de 2007 e 2010, de acordo com dados disponibilizados pela Coordenadoria de Gestão Escolar (COGES) ²⁴ da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), foi contemplada uma ação com duas subações referentes à Dimensão Gestão Educacional em sua Área 2 - Desenvolvimento do ensino fundamental: ações que visem à universalização, a melhoria das condições de qualidade da educação, assegurando a equidade nas condições de acesso, permanência e conclusão na idade adequada, e em seu Indicador 2 – Existência de atividades no contraturno, conforme quadros 3A e 3B.

Quadro 3A: Dimensão 1: Gestão Educacional – (PAR/MS 2007-2010)

Ação	Melhorar o desempenho das escolas da REE/MS
Descrição da Subação	Implantar em 113 (cento e treze) escolas estaduais com IDEB abaixo da média nacional, atividades educacionais no contra turno escolar
Estratégia de Implementação	Constituir grupo de trabalho; realizar diagnóstico de implementação junto às escolas; elaborar o Programa; reunir os gestores pedagógicos das escolas para apresentação do Programa; divulgar o Programa; implantar e implementar o programa de monitoramento; capacitar os envolvidos; adquirir materiais; acompanhar os processos de ensino e de aprendizagem; avaliar o processo pedagógico das escolas do Programa; prestar assistência técnica para correção das distorções
Forma de Execução	Programa Mais Educação MEC – Assistência Técnica De acordo com o cronograma físico no período de 02/2008 a 12/2011

Fonte: PAR/COGES/SED/MS. Elaborado especificamente para este estudo.

Pelo exposto, verifica-se que a preocupação com a melhoria dos resultados da REE/MS está relacionada à maior permanência diária do aluno na escola, sob a forma de contra turno, o que acaba por exigir a formulação de estratégias pontuais junto à equipe pedagógica das unidades escolares participantes do Programa Mais Educação.

Quadro 3B: Dimensão 1: Gestão Educacional – (PAR/MS 2007-2010)

Descrição da Subação	Implantar e implementar projetos educacionais na área de Esporte, Arte e Cultura nas escolas estaduais (incluindo as escolas que serão construídas)
Estratégia de Implementação	Implantar projetos envolvendo xadrez, tênis de mesa, damas, bandas e fanfarras, educação patrimonial e jogos escolares; capacitar professores de Educação Física e Artes; realizar mostras culturais e eventos esportivos; atendendo prioritariamente escolas com baixo IDEB, de forma a melhorar os indicadores educacionais do estado

²⁴ Setor da Secretaria de Estado de Mato Grosso do Sul, responsável pela orientação e acompanhamento do trabalho dos gestores escolares. Disponível em: <<http://www.unisite.ms.gov.br/unisite/sites/sed>> Acesso em: 25 mai. 2015.

Forma de Execução	Programa Mais Educação MEC – Assistência Técnica De acordo com o cronograma físico no período de 02/2008 a 12/2010
-------------------	--

Fonte: PAR/COGES/SED/MS. Elaborado especificamente para este estudo.

Na perspectiva da melhoria do desempenho das escolas da REE/MS foram adotados projetos educacionais nas áreas de esporte, arte e cultura cujas atividades ultrapassam o atendimento às escolas contempladas pelo PME, passando a constituir o plano de trabalho do Comitê de Cultura e Esporte Escolar (COCESP)²⁵.

Ainda com relação à Área 2 - Desenvolvimento do ensino fundamental: ações que visem à universalização, a melhoria das condições de qualidade da educação, assegurando a equidade nas condições de acesso, permanência e conclusão na idade adequada, foi contemplado o Indicador 5 – Existência de política de educação em tempo integral, quadro 3C.

Quadro 3C: Dimensão 1: Gestão Educacional – (PAR/MS 2007-2010)

Ação	Efetivar estudos para implantação de escola em tempo integral
Descrição da Subação	Implantar 2 (duas) escolas de tempo integral na REE/MS
Estratégia de Implementação	Elaborar projeto; encaminhar ao Conselho Estadual de Educação
Forma de Execução	Ações de execução direta do estado De acordo com o cronograma físico no período de 02/2008 a 12/2011

Fonte: PAR/COGES/SED/MS. Elaborado especificamente para este estudo.

Verifica-se, entretanto, que apesar de haver um planejamento para construção de duas escolas nos padrões arquitetônicos para atendimento às atividades de educação integral em tempo integral, optou-se por realizar adaptações aos prédios escolares existentes, sobretudo por se tratar de uma ação de execução direta do estado, comprometendo a infra estrutura necessária para realização das atividades do Programa, conforme será apresentado no próximo capítulo.

Por fim, a Dimensão Gestão Educacional em sua Área 3 - Comunicação com a sociedade e em seu Indicador 3 – Utilização de espaços e equipamentos públicos pela comunidade escolar, priorizou estratégias para incentivar e aprimorar a relação entre escola e comunidade, orientando os gestores escolares a disponibilizar os espaços da escola e a utilizar os espaços físicos do entorno escolar, configurando uma relação de pertencimento, ou seja, contemplando um processo educativo para além dos muros escolares, conforme quadro 3D.

²⁵ Disponível em: <<http://cocesp.blogspot.com.br>> Acesso em: 25 de maio de 2015.

Quadro 3D: Dimensão 1: Gestão Educacional – (PAR/MS 2007-2010)

Ação	Estimular o uso dos espaços públicos no entorno escolar pelas unidades de ensino
Descrição da Subação	Desenvolver ações que incentivem o uso de espaços públicos pela comunidade escolar nos 78 municípios de MS: quadras, bibliotecas, salas de tecnologia, etc.
Estratégia de Implementação	Mapear os espaços físicos existentes; levantar as necessidades da comunidade; elaborar projetos que incentivem o uso dos espaços públicos; firmar parcerias com instituições público e privadas; monitorar e avaliar a execução do projeto
Forma de Execução	Programa Mais Educação MEC – Assistência Técnica De acordo com o cronograma físico no período de 02/2008 a 12/2011

Fonte: PAR/COGES/SED/MS. Elaborado especificamente para este estudo.

Conforme exposto anteriormente, essa relação baseia-se na premissa da redução de investimentos financeiros para a continuidade da política pública de educação integral em tempo integral. Entretanto, seu significado maior deve estar ancorado na busca coletiva pela melhoria da qualidade da educação.

Quanto à Dimensão 2 - Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar verifica-se que não foram planejadas ações na perspectiva da educação integral em tempo integral. O mesmo ocorre com relação à Dimensão 3 – Práticas Pedagógicas e Avaliação.

Conforme quadro 4, a Dimensão 4 - Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos, foi priorizada em sua Área 1- Instalações físicas e equipamentos e em seu Indicador 8 – Salas de aula: instalações físicas.

Quadro 4: Dimensão 4: Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos – (PAR/MS 2007-2010)

Ação	Garantir às escolas da REE a infraestrutura mínima indispensável ao processo de ensino e aprendizagem
Descrição da Subação	Construir 2 (duas) escolas de 1.568 m ² cada para funcionamento em tempo integral
Estratégia de Implementação	Levantar a demanda de alunos; elaborar projeto arquitetônico; levantar custos; licitar; executar obra
Forma de Execução	MEC – Assistência técnica com complementação financeira De acordo com o cronograma físico no período de 02/2008 a 12/2011

Fonte: PAR/COGES/SED/MS. Elaborado especificamente para este estudo.

Pelo exposto na ação, parte-se do princípio que a infra-estrutura é uma das condições fundamentais para o desenvolvimento da educação integral em tempo integral. No entanto, o que se verificou foi à necessidade de realocação de recursos financeiros de modo a expandir a abrangência das escolas em jornada ampliada.

Por outro lado, cabe destacar que a intencionalidade da construção de duas escolas para funcionamento em tempo integral, reporta-se aos projetos arquitetônicos de escolas-modelo ou de referência.

Diante disso, percebe-se não ter ocorrido um planejamento de ações consubstanciadas no aspecto pedagógico, culminando ao término do período compreendido entre 2007 e 2010 com a implantação do Programa Mais Educação em 24 (vinte e quatro) escolas com infraestrutura adaptada e com resultados aferidos pelo IDEB, conforme será apresentado no próximo capítulo, que não permitem inferir na melhoria qualitativa e significativa da educação.

Ponderando as dimensões, as áreas e os indicadores presentes no Plano de Ações Articuladas 2011-2014 que originaram demandas para a implementação do Programa Mais Educação, destacamos que foram contempladas ações referentes às dimensões: Gestão Educacional, Práticas Pedagógicas e Avaliação; Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos, conforme informações constantes nos quadros 5, 6 e 7 respectivamente.

A Dimensão Gestão Educacional (quadro 5) de acordo com o documento Orientações para Elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos estados e distrito federal (2011-2014), é composta por 5 (cinco) Áreas e 33 (trinta e três) Indicadores. Entretanto, no que tange à perspectiva da educação integral, foi contemplada a Área 1.5 - Comunicação e interação com a sociedade em seu Indicador 1.5.2 - Existência de parcerias externas para realização de atividades complementares que visem à formação integral dos alunos.

Pela análise da pontuação atribuída ao Indicador, verifica-se que existem, por parte de algumas escolas, acordos com parceiros externos para o desenvolvimento de atividades complementares às realizadas nas escolas que “[...] visem à formação integral dos alunos, sendo tais acordos de conhecimento da secretaria de educação, que apóia e busca formas de expandir o atendimento às demais escolas da rede”. (BRASIL, 2011c).

As parcerias existentes contemplam a utilização de espaço físico, de mobiliários e de equipamentos para o desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação, sendo que para implementação desta subação, executada pelo estado, não há itens de composição e o cronograma de execução é definido de modo global.

Quadro 5: Dimensão 1: Gestão Educacional – (PAR/MS 2011-2014)

Área	Comunicação e interação com a sociedade
Indicador	Existência de parcerias externas para realização de atividades complementares que visem à formação integral dos alunos

Ação	Estabelecer parcerias com instituições voltadas para educação
Descrição da Subação	Estimular o estabelecimento de novas parcerias para o desenvolvimento de programas/projetos voltados para educação básica
Estratégia de Implementação	Reunião com os diversos setores que fazem interface com a educação para apresentação e discussão das propostas. Divulgação do trabalho resultante das parcerias para a sociedade de Mato Grosso do Sul
Forma de Execução	Executada pelo estado

Fonte: SIMEC/MEC/PAR. Elaborado especificamente para este estudo.

Quanto a Dimensão Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar, composta por 5 (cinco) Áreas e 18 (dezoito) Indicadores, pela análise documental do PAR não foram verificadas subações que contemplassem de modo direto a política de educação em tempo integral.

Entretanto, a análise do comunicado encaminhado pela Coordenadoria de Políticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (COPEIEF) por e-mail para as unidades de ensino após apresentação em reunião realizada no mês de março do ano de 2014, da qual participaram coordenadores pedagógicos e diretores escolares, enfatiza a importância do processo de formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, visando à melhoria da qualidade de aprendizagem em todos os componentes curriculares.

Neste sentido, os professores que atuam nas escolas em tempo integral em Mato Grosso do Sul, tiveram a oportunidade de se inscrever para participar do Curso de Aperfeiçoamento Docência na Escola de Tempo Integral (DETI), realizado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) no período de 2013-2014, na modalidade semipresencial, em conformidade com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, explicitada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio de atendimento à demanda social.

Vale ressaltar que a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, foi instituída por meio do Decreto nº. 6.755 de 29 de janeiro de 2009, com a finalidade de “[...] organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica”. (BRASIL, 2009c).

De acordo com o artigo 4º do supracitado Decreto, em cada Estado e no Distrito Federal deveriam ser instituídos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em forma de regime de colaboração, responsáveis pela definição de ações a serem desenvolvidas, para o “atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, nos

diferentes níveis e modalidades de ensino, devendo reunir-se no mínimo semestralmente, em sessões ordinárias, e sempre que necessário, em sessões extraordinárias”. (BRASIL, 2009).

Em Mato Grosso do Sul o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, nomeado por meio do Decreto “P” nº 1.172, de 21 de março de 2011, apresenta a seguinte representatividade: Secretaria de Estado de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Mato Grosso do Sul (UNDIME/MS); Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); Instituto Federal de Educação Federal, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS); União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação de Mato Grosso do Sul (UNCME); Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS); Conselho Estadual de Educação (CEE/MS) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE). (MATO GROSSO DO SUL, 2011).

Entretanto, conforme aponta Scaff (2011):

As discussões realizadas pelo fórum contemplaram, inicialmente, apenas a formação inicial de professores. A formação continuada passou a ser considerada na medida em que surgiam editais da CAPES²⁶ ou do MEC, no entanto, muitas das decisões a respeito da oferta desses cursos não foram apreciadas nas reuniões realizadas. (SCAFF, 2011, p. 471).

Percebe-se que no estado de Mato Grosso do Sul ainda há necessidade de superação do desafio de identificação e atendimento às demandas de formação inicial, para que sejam planejadas ações de formação continuada capazes de subsidiar a prática docente, sobretudo com relação à implementação da educação em tempo integral.

No que concerne a Dimensão Práticas Pedagógicas e Avaliação constam 3 (três) Áreas e 23 (vinte e três) Indicadores, sendo contemplada no PAR, no âmbito desta pesquisa, a Área 3.1 - Organização da rede de ensino em seu Indicador 3.1.3 – Existência de política de educação em tempo integral: atividades que ampliam a jornada escolar do estudante para, no mínimo, sete horas diárias nos cinco dias por semana, conforme quadro 6.

De acordo com a análise desse Indicador, constata-se a existência de uma política em fase de implementação para educação em tempo integral voltada para o atendimento gradual de menos de 50% das escolas da rede. A educação em tempo integral ofertada inclui

²⁶ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, sendo uma fundação do Ministério da Educação (MEC) que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

atividades esportivas, artísticas, culturais, de acompanhamento pedagógico, direitos humanos, educação ambiental, cultura digital, promoção da saúde, entre outras, e são “realizadas em consonância com o projeto pedagógico (PP) da escola. Tal política inclui alimentação escolar”. (BRASIL, 2011c).

Percebe-se pelo exposto, que nesta dimensão, embora a ação esteja voltada para o atendimento à Rede Estadual de Ensino (REE), a descrição da subação e a estratégia de implementação se apresentam direcionadas para o ensino médio. Entretanto, o atendimento deste nível de ensino em termos de educação em tempo integral é realizado por meio do Programa Ensino Médio Inovador²⁷, que não será aqui esboçado por não constituir objeto desta pesquisa.

Quadro 6: Dimensão 3: Práticas Pedagógicas e Avaliação – (PAR/MS 2011-2014)

Área	Organização da rede de ensino
Indicador	Existência de política de educação em tempo integral: Atividades que ampliam a jornada escolar do estudante para, no mínimo, sete horas diárias nos cinco dias por semana
Ação	Ampliar a oferta de educação em tempo integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino
Descrição da Subação	Ampliar anualmente o quantitativo de escolas de ensino médio de período integral
Estratégia de Implementação	Ampliação gradativa do atendimento aos alunos no ensino médio de período integral, observando a disponibilidade de espaço físico (adequações, reformas e/ou ampliações) e a necessidade de material didático
Forma de Execução	Executada pelo estado

Fonte: SIMEC/MEC/PAR. Elaborado especificamente para este estudo.

Considerando a política de educação integral em nível estadual para atendimento a jornada escolar ampliada, verifica-se que por parte da SED ocorreu o estímulo ao desenvolvimento de atividades complementares fora do ambiente escolar, visto que em conformidade com as diretrizes do Programa Mais Educação, há disponibilidade de recursos financeiros para assistência ao transporte dos alunos, como por exemplo, para visita ao museu e passeios ecológicos, dentre outros.

²⁷ O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea. Disponível em: <<http://www.portalmec.gov.br>> Acesso em: 20 mai. 2015.

A Dimensão Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos, conforme quadro 7, constitui-se por 4 (quatro) Áreas e 26 (vinte e seis) Indicadores, sendo que no aspecto da educação integral, foi contemplada a Área 4.4 - Recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais em seu Indicador 4.4.2 - Existência, suficiência, diversidade e acessibilidade de materiais pedagógicos.

Quadro 7: Dimensão 4: Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos – (PAR/MS 2011-2014)

Área	Recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais
Indicador	Existência, suficiência, diversidade e acessibilidade de materiais pedagógicos
Ação	Dotar as escolas da REE dos materiais pedagógicos necessários para o processo de ensino e de aprendizagem
Descrição da Subação	Adquirir, por meio de assistência financeira do FNDE/MEC, instrumentos musicais e eletrônicos de áudio e vídeo destinados às atividades de banda fanfarra, rádio escolar, hip hop, cineclube e vídeo nas escolas de ensino fundamental da rede estadual
Estratégia de Implementação	Estabelecimento de convênio ou termo de compromisso e adesão à ata de registro de preços do FNDE/MEC para aquisição de instrumentos musicais e eletrônicos de áudio e vídeo destinados às atividades de banda fanfarra, rádio escolar, hip hop, cineclube e vídeo nas escolas de ensino fundamental da rede estadual
Forma de Execução	Assistência financeira do MEC

Fonte: SIMEC/MEC/PAR. Elaborado especificamente para este estudo.

De acordo com a análise desse Indicador, faz-se notório que mais de 50% das escolas da rede possuem materiais pedagógicos diversos (mapas, jogos, brinquedos), incluindo materiais para cumprir a “[...] obrigatoriedade do ensino da Música na educação básica (Lei 11.769/2008) e desenvolver atividades culturais, porém a quantidade existente não atende plenamente às necessidades de alunos e professores”. (BRASIL, 2011c).

Para realização desta subação, o MEC padroniza a relação de equipamentos para facilitar o preenchimento e análise dos itens no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC) e transfere recursos financeiros sob a forma de transferência voluntária para a Secretaria Estadual de Educação, sendo o cronograma de execução definido por escola.

Outras ações asseguradas no PAR, porém de forma não exclusiva para as escolas em tempo integral por intermédio do Programa Mais Educação, foram: construção e ampliação de quadras esportivas cobertas; construção e reforma de banheiros; coberturas de pátios; aquisição mesas e bancos para horário destinado ao almoço e aquisição de utensílios de cozinha.

Posto isto, o Plano de Ações Articuladas com base em um modelo de planejamento estratégico de cunho gerencial, propõe ações tanto centralizadas pela União quanto descentralizadas pelo Estado, incentivando uma maior participação da sociedade civil, contribuindo para a realização, por parte dos entes federados, de um diagnóstico detalhado da situação do sistema educacional local, permitindo focalizar os aspectos prioritários, bem como os problemas a serem superados em cada uma das dimensões e áreas estabelecidas previamente.

Entretanto, dentre os Indicadores utilizados para o diagnóstico do PAR em Mato Grosso do Sul, poucos remetem, conforme esta pesquisa, diretamente à questão da política de educação integral em tempo integral na perspectiva do Programa Mais Educação.

Ao ser questionada acerca dos motivos pelos quais o Programa, conforme apresentado anteriormente, ter sido contemplado com 4 (quatro) ações distribuídas nas dimensões 1 e 4 no período de 2007 a 2010, e com 3 (três) ações elencadas nas dimensões 1, 3 e 4 no intervalo de 2011 a 2014, a professora A afirma:

[...] bem, a questão é bem complexa. Vou te responder de acordo com a minha visão sobre o processo, de um modo geral. Na verdade durante a elaboração do diagnóstico as questões referentes ao “Mais Educação” foram levantadas. Entretanto, é preciso otimizar o uso dos recursos, e como o PAR é um programa de financiamento e o PME já é financiado pelo governo federal por meio do repasse de verbas via PDDE, as ações que se destinam ao ensino médio acabam se tornando prioridade, até por que é de responsabilidade do estado. Como eu te falei, no momento do planejamento apresentamos ações vinculadas ao PME, mas era de competência da Superintendência de Planejamento fazer os ajustes, distribuir o recurso para atender as especificidades da Rede. Tem também o fato de que as ações do PME estão incluídas como programa da escola no SIMEC, porque o dinheiro vai direto pra escola. Por isso, no nosso caso, atrelamos algumas ações de contraturno no PAR, mas são ações não financiáveis. (PROFESSORA A).

Desse modo, verifica-se que devido ao fato do recurso financeiro referente ao Programa Mais Educação ser encaminhado diretamente para a escola, termina por ocasionar certa des-responsabilização do estado em contemplar ações referentes à educação integral em tempo integral no seu Plano de Ações Articuladas.

Entretanto, há de se lembrar que a execução de políticas públicas perpassa pela colaboração entre os entes federativos, o que permite inferir que no caso da REE/MS, como será apresentado no próximo capítulo, pouco se tem feito para assegurar a ampliação qualitativa da jornada escolar, na perspectiva da educação integral, sendo nítida a predominância da visão de escola de turno.

No que pese a importância deste diagnóstico para o atendimento às demandas educacionais, evidencia-se que a ampliação da jornada escolar na REE/MS não se constituiu

como prioridade, sobretudo em decorrência da necessidade do governo estadual assegurar recursos para a realização dessa expansão, conforme exposto anteriormente.

Concomitante a discussão sobre a ampliação da jornada escolar no contexto do PAR, faz-se necessária a apresentação da projeção das metas para o IDEB referentes aos anos iniciais e finais do ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS), conforme tabela 3.

Tabela 3: Projeção do IDEB/REE – Mato Grosso do Sul (2007 -2013)

ANO	NÍVEL DE ENSINO	
	ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS) PROJEÇÃO IDEB	ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS) PROJEÇÃO IDEB
2007	3.3	3.0
2009	3.6	3.1
2011	4.0	3.4
2013	4.3	3.8

Fonte: MEC/INEP. Elaborada especificamente para este estudo.

Compatibilizando as projeções do IDEB com os dados disponíveis para consulta no site do Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira, a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul no ano de 2013, no que tange aos anos iniciais do ensino fundamental alcançou o índice de 5.1 superando em 0.8 a projeção para o referido ano. Quanto aos anos finais do ensino fundamental, embora tenha sido observado que o IDEB ultrapassou as metas projetadas para o período de 2007 a 2011, verificou-se que no ano de 2013 o índice obtido foi de 3.7 ficando 0.1 aquém da projeção.

Isso posto, pode-se afirmar que de modo geral as ações desenvolvidas pelas unidades escolares, com relação aos anos iniciais do ensino fundamental, possibilitaram o cumprimento das metas estabelecidas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e que, se faz necessário um maior incremento de práticas para que seja alcançada e até mesmo superada a meta projetada para os anos finais do ensino fundamental.

3 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA ESTRATÉGIA PARA MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO?

Este capítulo tem como objetivo discutir os aspectos relativos à operacionalização do Programa Mais Educação na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.

Nesse sentido, estrutura-se de modo a apresentar o campo empírico da pesquisa e a dialogar com os sujeitos entrevistados.

Com o intuito de compreender o objeto de pesquisa, buscou-se analisar a política pública de educação integral em tempo integral, sob a égide da melhoria da qualidade da educação.

3.1 A operacionalização do Programa Mais Educação na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul

A preocupação, em nível estadual, com a ampliação da jornada escolar regular para o regime de tempo integral, conforme disposto nos artigos 34 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), é presente no Termo de Adesão do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação por meio das seguintes diretrizes:

- VII – ampliar as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada escolar;
- XXIV – integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;
- XXVI – transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;
- XXVII – firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando à melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas. (BRASIL, 2007a).

Nesse contexto normativo, destaca-se ainda o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS 2014-2024), Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014, que em sua meta 6 propõe “implantar e implementar gradativamente educação em tempo integral em, no mínimo, 65% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) estudantes da educação básica”.

Cabe destacar que o referido Plano foi elaborado à luz do Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, de forma a estabelecer um planejamento sistematizado, “pautado em um processo de construção coletiva, consubstanciado pelos níveis, etapas e modalidades de ensino, bem como as especificidades da educação sul-mato-grossense visando à melhoria constante dos processos educativos em nosso Estado”. (MATO GROSSO DO SUL, 2014a, p.5).

Para essa construção coletiva foram realizadas 17 (dezesete) conferências intermunicipais, resultando em propostas que refletiram as posições políticas e pedagógicas dos diferentes grupos que sedimentaram as discussões.

Consoante com o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE-MS), a ampliação da jornada escolar visa “[...] ao aprimoramento contínuo da aprendizagem, ao desenvolvimento integral dos estudantes e, ao mesmo tempo, à redução de exposição a situações de risco, de desigualdade, de discriminação e de outras vulnerabilidades sociais”. (MATO GROSSO DO SUL, 2014a, p.43).

Para a compreensão sobre a operacionalização da educação integral em tempo integral na perspectiva do Programa na REE/MS, faz-se necessário partir do resgate histórico desse processo.

Conforme apresentado no capítulo anterior, por meio de entrevista realizada com a Coordenadora de Políticas para Educação Infantil e Ensino Fundamental, professora A, o convite oficial do Ministério da Educação (MEC) para adesão da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED) ao Programa Mais Educação, ocorreu no ano de 2007.

A princípio, de acordo com as regras emanadas do MEC, a implantação do Programa Mais Educação deveria ocorrer em capitais e municípios com mais de cem mil habitantes, priorizando comunidades de risco. Cabe aqui salientar que esse quantitativo de habitantes por município passou por alterações ao longo do tempo, sendo priorizados em 2009 municípios com mais de cinquenta mil habitantes, em 2010 municípios com mais de vinte e cinco mil habitantes (incluindo escolas do campo) e a partir de 2011 não mais ocorreu limitação do número de habitantes por município para implantação do Programa Mais Educação.

No entanto, após estudos em equipe sobre a proposta de implantação do Programa Mais Educação e viabilização da escolha das unidades escolares dentre a relação de escolas aptas para implantação apresentada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), considerando as condições mínimas de espaço disponível, a SED optou por iniciar as atividades do Programa de acordo com a

infraestrutura disponível nas escolas, realizando gradativamente as intervenções necessárias nos prédios escolares para atendimento a essas atividades.

De acordo com a análise do Ofício Circular nº 128 (Anexo I), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), datado de 21 de outubro de 2009 e encaminhado aos Secretários Estaduais de Educação, pelo fato de apresentar à época escolas pré-selecionadas para participar do Programa Mais Educação em 2010,

[...] cada secretaria na condição de gestora da rede de ensino deveria confirmar sua adesão além de indicar 2 (dois) servidores para recebimento de senha que permitiria a operacionalização do Programa no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), possibilitando assim o acompanhamento do Plano de Atendimento de cada unidade escolar. (BRASIL, 2009).

Deste modo, a adesão ao Programa Mais Educação foi concretizada por meio de projeto piloto implantado em agosto de 2008, no município de Campo Grande, na Escola Estadual Antônio Delfino Pereira – Centro de Cultura e Educação Tia Eva (CCETE) e na Escola Estadual Professora Luísa Vidal Borges Daniel.

Conforme análise das informações constantes no material ‘Programa Mais Educação/Educação Integral – Estado de Mato Grosso do Sul/2009’, (Anexo II) elaborado pela Coordenadoria de Políticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (COPEIEF), a escolha destas unidades de ensino pautou-se pelo ‘baixo rendimento acadêmico, indicado por meio do IDEB, pela localização em regiões da cidade consideradas vulneráveis e pela presença de espaço físico para o desenvolvimento das atividades’ do então projeto de ampliação da jornada escolar.

No período compreendido entre os anos de 2010 e 2014, ocorreu em âmbito estadual tanto a exclusão quanto a inclusão de unidades escolares no Programa Mais Educação, conforme dados constantes no quadro 8.

Quadro 8: Escolas Estaduais cadastradas no Programa Mais Educação/MS (2008-2014)

Nº	MUNICÍPIO	UNIDADE ESCOLAR	ATENDIMENTO	ANO						
				2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
01	Anastácio	EE Roberto Scaff	1º ao 9º ano			X	X	X	X	X
02	Anaurilândia	EE Guaicuru	1º ao 9º ano			X				
03	Aquidauana	EE Felipe Orro	1º e 2º anos					X	X	X

04	Bodoquena	EE Joaquim Mário Bonfim	5º e 6º anos						X	X
05	Camapuã	EE Abadia Faustino Inácio	1º ao 9º ano			X				
06	Campo Grande	EE Amélio de Carvalho Baís	8º e 9º anos			X				
07	Campo Grande	EE Antônio Delfino Pereira	1º ao 6º anos	X	X	X	X	X	X	X
08	Campo Grande	EE Dr. Arthur de Vasconcellos Dias	6º ao 8º anos			X	X	X	X	X
09	Campo Grande	EE Hércules Maymone	9ª ano			X				
10	Campo Grande	EE José Ferreira Barbosa	1º ao 3º anos					X	X	X
11	Campo Grande	EE Luísa Vidal Borges Daniel	3º ao 9º anos	X	X	X	X	X	X	X
12	Campo Grande	EE Maestro Frederico Liebermann	6º ao 9º anos			X	X	X	X	X
13	Campo Grande	EE Manoel Bonifácio Nunes da Cunha	8º e 9º anos			X	X	X	X	X
14	Campo Grande	EE Marçal de Souza Tupã-Y	6ª ao 9ª anos			X				
15	Campo Grande	EE Profº Henrique Cirylo Córrea	1º ao 7º anos			X	X	X	X	X
16	Campo Grande	EE Profª Brasilina Ferraz Mantero	6º ao 9º anos			X				
17	Campo Grande	EE Profª Delmira Ramos dos Santos	1º ao 7º anos		X	X	X	X	X	X
18	Campo Grande	EE Profª Fausta Garcia Bueno	6º ao 9º anos			X				
19	Campo Grande	EE Profª Joelina de Almeida Xavier	3º ao 5º anos			X	X	X	X	X
20	Campo Grande	EE Profª Neyder Suelly Costa Vieira	3º, 4º, 5º, 8º anos			X	X	X	X	X
21	Campo Grande	EE Profª Thereza Noronha de Carvalho	6º ao 8º anos			X	X	X	X	X
22	Campo Grande	EE Sebastião Santana de Oliveira	5º ao 9º anos			X	X	X	X	X
23	Campo Grande	EE Polo Evanilda Neres Cavassa	2º ao 9º anos						X	X
24	Cassilândia	EE Hermelina Barbosa Leal	6º ao 9º anos			X	X	X	X	X
25	Corumbá	EE Dr. Gabriel Vandoni de Barros	2º ao 5º anos		X	X	X	X	X	X
26	Corumbá	EE Dr. João Leite de Barros	6º, 7º, 8º anos			X	X	X	X	X
27	Corumbá	EE Maria Leite	1º e 2º anos					X	X	X
28	Coxim	EE Silvio Ferreira	1º, 2º, 3º anos				X	X	X	X
29	Coxim	EE Viriato Bandeira	8º e 9º anos					X		
30	Fátima do Sul	EE Vila Brasil	5º ao 9º anos				X	X	X	X
31	Ivinhema	EE Joaquim Gonçalves Ledo	6º ao 9º anos				X			
32	Laguna Carapã	EE Alvaro Martins	1º ao 9º anos					X		
33	Miranda	EE Carmelita Canale Rebuá	1º ao 5º anos					X	X	X
34	Nova Andradina	EE Austrílio Capilé Castro	6º ao 9º anos			X	X	X	X	X
35	Novo Horizonte do Sul	EE Dorcelina de Oliveira Folador	6º, 7º, 8º anos						X	X

36	Paranaíba	EE Dr. Ermírio Leal Garcia	1º, 2º, 3º, 4º anos							X
37	Paranaíba	EE Manoel Garcia Leal	1º e 2º anos				X	X	X	X
38	Ponta Porã	EE João Brembatti Calvoso	4º ano							X
39	Taquarussu	EE Martinho Marques	1º ao 4º anos					X	X	X
40	Terenos	EE Antônio Valadares	1º ao 3º anos						X	X
41	Três Lagoas	EE Padre João Tomes	6º e 7º anos				X	X	X	X

Fonte: Adaptado para este estudo, a partir de dados da COPEIEF.

Conforme o exposto, ao término do ano de 2014 verifica-se que do quantitativo de 41(quarenta e uma) escolas estaduais que desenvolveram atividades do Programa Mais Educação desde sua implantação, apenas 31 (trinta e uma) unidades de ensino distribuídas em 16 (dezesseis) municípios permaneceram ofertando jornada escolar ampliada.

Cabe destacar que apesar de ser atendida pelo Programa Ensino Médio Inovador, a Escola Estadual Amélio de Carvalho Baís²⁸, localizada no município de Campo Grande, no ano de 2010 desenvolveu atividades do Programa Mais Educação com recursos financeiros do governo estadual, servindo assim como escola piloto para implantação do ensino médio em tempo integral.

Considerando o planejamento realizado por meio do PAR (2007-2010), que previa a melhoria do desempenho escolar da REE/MS em 113 (cento e treze) unidades de ensino com IDEB abaixo da média nacional, utilizando como estratégia a implantação de atividades do Programa Mais Educação, verifica-se que ao término do ano de 2014 apenas 9,68% das 320 (trezentos e vinte) escolas estaduais que ofertam o ensino fundamental, ou seja, 31(trinta e uma) escolas, apresentam jornada ampliada de no mínimo 7 (sete) horas diárias.

Com relação aos resultados aferidos por meio do IDEB nas unidades escolares participantes do Programa Mais Educação ao término do ano de 2014, conforme tabela 4, registra-se:

Tabela 4: Evolução do IDEB das Escolas Estaduais do interior do estado - PME (2008-2014)

²⁸ O Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Tem por objetivo apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea.

ESCOLA	ANO	IDEB - ANOS INICIAIS		IDEB - ANOS FINAIS	
		META	RESULTADO	META	RESULTADO
Roberto Scaff	2007	2,1	2,8	2,5	3,9
	2009	2,8	*	2,8	3,7
	2011	3,3	*	3,3	2,5
	2013	3,6	3,4	3,8	2,9
Felipe Orro	2007	2,5	3,4	*	3,3
	2009	3	2,8	3,4	2,8
	2011	3,5	3,4	3,6	2,2
	2013	3,7	4,4	4	3,1
Joaquim Mário Bonfim	2007	2,7	3,5	*	4,1
	2009	3,1	4	4,1	*
	2011	3,5	3,5	4,4	3,5
	2013	3,7	4,6	4,7	2,7
Hermelina Barbosa Leal	2007	3,7	4,2	3,1	3,4
	2009	4,1	*	3,3	3,9
	2011	4,5	*	3,6	2,7
	2013	4,8	**	4	2,3
Dr. Gabriel V. de Barros	2007	2,5	3,1	2,9	2,6
	2009	2,9	3,1	3,1	2,1
	2011	3,3	3,5	3,4	2,3
	2013	3,6	3,7	3,9	2,6
Dr. João Leite de Barros	2007	2,7	2,7	2,4	2,6
	2009	3,1	3,4	2,6	2,5
	2011	3,5	3,5	3	1,9
	2013	3,8	3,7	3,5	2,3
Maria Leite	2007	3,1	3,1	2,3	2,2
	2009	3,4	3,3	2,6	2,3
	2011	3,8	3,6	2,9	2,9
	2013	4,1	3,5	3,4	3
Silvio Ferreira	2007	3,3	4	3,5	3,7
	2009	3,6	4,4	3,7	4,4
	2011	4	5,5	4	4,8
	2013	4,3	5,6	4,4	4,6
Vila Brasil	2007	3,1	3,4	*	3,5
	2009	3,4	4,1	3,6	3,7
	2011	3,8	*	3,8	4,3
	2013	4,1	5,3	4,2	3,3
Carmelita Canale Rebuá	2007	2,1	2,4	*	2,4
	2009	2,8	2,2	2,6	2,5
	2011	3,4	3,5	2,9	2,8
	2013	3,7	3,8	3,3	3
Austrílio Capilé Castro	2007	*	*	*	2,4
	2009	*	*	2,7	3,5
	2011	*	*	3,1	5,3

	2013	*	*	3,6	5,2
Dorcelina de Oliveira Folador	2007	*	*	*	3
	2009	*	*	3,1	*
	2011	*	*	3,3	3
	2013	*	*	3,6	**
Dr. Ermírio Leal Garcia	2007	2,6	3,3	*	3,1
	2009	2,9	3,8	3,2	3,6
	2011	3,3	4,6	3,4	3,7
	2013	3,6	4,9	3,7	**
Manoel Garcia Leal	2007	2,9	3,5	2,9	3
	2009	3,3	4,2	3,1	2,8
	2011	3,7	4,1	3,3	1,9
	2013	4	4,1	3,8	1,8
João Brembatti Calvoso	2007	4,4	4,3	*	3,4
	2009	4,7	5	3,5	3,7
	2011	5,1	5,4	3,7	3,5
	2013	5,4	5,4	4	4,2
Dr. Martinho Marques	2007	3,3	3	3,4	3,1
	2009	3,6	3,7	3,6	2,7
	2011	4	*	3,8	3
	2013	4,3	**	4,3	4,2
Antônio Valadares	2007	3,1	3,1	3,6	3,1
	2009	3,4	4,3	3,7	3,1
	2011	3,8	4,5	4	3,2
	2013	4,1	4	4,4	2,9
Padre João Tomes	2007	3,1	3,5	*	2,9
	2009	3,4	3,5	3	2,8
	2011	3,9	4,4	3,3	3
	2013	4,1	**	3,6	3,7

Fonte: MEC/INEP - Elaborada especificamente para este estudo.

* Sem IDEB

** Sem média na Prova Brasil 2013: não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

Para compreensão dos dados expressos na tabela 4, optou-se por apresentar a evolução do IDEB das escolas, agrupadas de acordo com ano de implantação do Programa Mais Educação.

Conforme exposto no início deste capítulo, no ano de 2009 a Escola Estadual Gabriel Vandoni de Barros, localizada no município de Corumbá, implantou o Programa Mais Educação para o atendimento do 2^a ao 5^a ano do ensino fundamental, apresentando em 2013 um acréscimo de 0,6 com relação ao IDEB do ano de 2007, embora esteja 0,1 aquém da meta projetada.

No ano de 2010, ocorreu a implantação do Programa em cinco unidades escolares do interior do estado, assim distribuídas: a Escola Estadual Roberto Scaff, localizada no município de Anastácio, para atendimento aos alunos do 1º ao 9º ano, não atingiu a meta do IDEB ficando 0,2 abaixo do previsto, ao passo que com relação aos anos finais do ensino fundamental, desde a implantação das atividades do Programa, houve um decréscimo de 0,8 com relação ao resultado obtido no ano de 2009; a Escola Estadual Hermelina Barbosa Leal, localizada no município de Cassilândia, para atendimento aos alunos do 6º ao 9º ano, não atingiu a meta ficando 1,7 abaixo do IDEB previsto e com uma redução de 1,6 em relação ao índice de 2009; A Escola Estadual João Leite de Barros, localizada no município de Corumbá, para atendimento aos alunos do 6º ao 8º ano, apresentou um decréscimo de 0,6 em 2011 com relação ao IDEB de 2009. Entretanto, ocorreu um acréscimo de 0,4 na aferição desse índice em 2013; a Escola Estadual Vila Brasil, localizada no município de Fátima do Sul, para atendimento aos alunos do 5º ao 9º ano, obteve um acréscimo em seu IDEB na ordem de 1,2 para os anos iniciais, superando a meta para 2013. Entretanto, nos anos finais, ocorreu um decréscimo de 0,4 com relação ao IDEB 2009, um acréscimo de 0,6 em 2011 e novamente um decréscimo de 1,0 em 2013; a Escola Estadual Austrílio Capilé Castro, localizada no município de Nova Andradina, para atendimento aos alunos do 6º ao 9º ano, elevou em 1,7 o seu IDEB com relação a 2009 e em 1,8 com relação ao resultado de 2011, sendo que pelo índice obtido superou em 1,6 a meta projetada para 2013.

Em 2011, foram inclusas as seguintes unidades escolares: Escola Estadual Silvio Ferreira, localizada no município de Coxim, para atendimento aos alunos do 1º ao 3º ano, que obteve um acréscimo em seu IDEB na ordem de 0,1 para os anos iniciais, superando em 1,3 a meta para 2013; Escola Estadual Manoel Garcia Leal, localizada no município de Paranaíba, para atendimento aos alunos do 1º e 2º ano, que apresentou estabilidade em seu IDEB referente a 2011, superando a meta em 1,0 para o ano de 2013; Escola Estadual Padre João Tomes, localizada no município de Três Lagoas, para atendimento aos alunos do 6º e 7º ano, apresentando um acréscimo de 0,7 com relação ao IDEB de 2011, superando em 0,1 a meta alcançada em 2013.

No ano de 2012, as atividades do Programa Mais Educação foram expandidas para as seguintes escolas: Escola Estadual Felipe Orro, localizada no município de Aquidauana, para atendimento do 1ª ao 2ª ano do ensino fundamental, apresentando em 2013 um acréscimo de 1,0 com relação ao IDEB do ano de 2011, superando assim em 1,0 a meta projetada; Escola Estadual Maria Leite, localizada no município de Corumbá, para atendimento aos alunos do 1º e 2º ano, que apresentou redução de 0,1 em seu IDEB referente a 2011, permanecendo 0,6

abaixo da meta prevista para 2013; Escola Estadual Carmelita Canale Rebuá, localizada no município de Miranda, para atendimento aos alunos do 1º ao 5º ano, apresentando um acréscimo de 0,3 com relação ao IDEB de 2011 e superando em 0,1 a meta alcançada em 2013; Escola Estadual Dr. Ermírio Leal Garcia, localizada no município de Paranaíba, para atendimento aos alunos do 1º ao 4º ano do ensino fundamental, que ao apresentar uma elevação de 0,3 em relação ao IDEB 2011, ultrapassou em 1,3 a meta projetada para 2013; Escola Estadual Dr. Martinho Marques, localizada no município de Taquarussu, para atendimento aos alunos do 1º ao 4º ano do ensino fundamental, não teve seu IDEB aferido pelo fato do número de participantes na Prova Brasil ter sido insuficiente para divulgação dos resultados.

Em 2013 foram incluídas no Programa Mais Educação, as seguintes unidades de ensino: a Escola Estadual Joaquim Mário Bonfim, localizada no município de Bodoquena, para atendimento aos alunos do 5º e 6º ano, apresentou um acréscimo de 0,9 com relação ao IDEB de 2013 nos anos iniciais. Entretanto, ocorreu um decréscimo de 1,8 na aferição desse índice com relação ao ano de 2011; a Escola Estadual Dorcelina de Oliveira Folador, localizada no município de Novo Horizonte do Sul, para atendimento aos alunos do 6º ao 8º ano do ensino fundamental, não teve seu IDEB aferido pelo fato do número de participantes na Prova Brasil ter sido insuficiente para divulgação dos resultados e a Escola Estadual Antônio Valadares, localizada no município de Terenos, para atendimento aos alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, apresentou uma redução da ordem de 0,5 em relação ao ano de 2011 permanecendo 0,1 aquém da meta projetada para 2013.

Utilizando a mesma linha de raciocínio, os dados referentes à tabela 5, podem ser assim compreendidos:

Tabela 5: Evolução do IDEB das Escolas Estaduais de Campo Grande - PME (2008-2014)

ESCOLA	ANO	IDEB - ANOS INICIAIS		IDEB - ANOS FINAIS	
		META	RESULTADO	META	RESULTADO
Antônio Delfino Pereira	2007	2,6	2,6	*	3,4
	2009	3,1	3,6	3,4	*
	2011	3,6	5,1	3,7	*
	2013	3,9	3,7	3,7	*
Dr. Arthur de Vasconcelos Dias	2007	3,8	4	4,1	4,2
	2009	4,1	4,6	4,3	4,1
	2011	4,6	4,7	4,6	4,1
	2013	4,8	4,7	5	4,2
José Ferreira Barbosa	2007	3,2	3,1	*	*
	2009	3,5	2,7	*	*
	2011	4	3,1	*	*
	2013	4,2	3,6	*	*
Luisa Vidal Borges Daniel	2007	2,8	3,5	*	4,6

	2009	3,1	5,3	4,7	5,3
	2011	3,5	5,6	4,9	5,9
	2013	3,8	6,2	5,2	6
Maestro Frederico Liebermann	2007	*	3,8	2,8	3,6
	2009	4	*	3	3,4
	2011	4,4	*	3,4	2,8
	2013	4,6	*	3,9	2,3
Manoel Bonifácio Nunes da Cunha	2007	3,5	4	2,4	3,3
	2009	3,9	5,2	2,8	4
	2011	4,3	*	3,3	*
	2013	4,6	*	3,9	3,8
Profº Henrique Cirylo Côrrea	2007	3,6	4,6	2,4	3,3
	2009	3,9	4,7	2,7	4
	2011	4,3	*	3,2	4,3
	2013	4,6	6,1	3,8	4,7
Profº Delmira Ramos dos Santos	2007	4,4	4,5	*	3,9
	2009	4,7	5,4	4	4,2
	2011	5,1	5,7	4,2	*
	2013	5,4	5	4,5	*
Profº Joelina de Almeida Xavier	2007	3,1	4,1	*	*
	2009	3,4	4,5	*	*
	2011	3,8	5,7	*	3,7
	2013	4,1	5,1	4	4
Profº Neyder Suelly Costa Vieira	2007	*	4,4	3,4	3,4
	2009	4,6	4,5	3,5	3,1
	2011	4,9	*	3,8	*
	2013	5,2	4,6	4,2	4,2
Profª Thereza Noronha de Carvalho	2007	2,6	3,1	*	3,4
	2009	3	4,4	3,4	2,6
	2011	3,5	4,4	3,6	3
	2013	3,8	3,8	4	3,7
Sebastião Santana de Oliveira	2007	4,3	3,8	*	3,9
	2009	4,6	3,9	4	4,2
	2011	5	4,4	4,2	3,2
	2013	5,3	5,5	4,6	4,1
Polo Evanilda Neres Cavassa	2007	*	*	*	*
	2009	*	*	*	*
	2011	*	*	*	*
	2013	*	*	*	*

Fonte: MEC/ INEP - Elaborada especificamente para este estudo.

* Sem IDEB

*** Trata-se de educação prisional

Em Campo Grande, no ano de 2008, o Programa Mais Educação foi implantado na Escola Estadual Antonio Delfino Pereira – Centro de Cultura e Educação Tia Eva, para atendimento aos alunos do 1º ao 6º anos do ensino fundamental.

A análise da evolução do IDEB da unidade escolar demonstra acréscimo de 0,1 com relação ao resultado obtido para os anos iniciais no ano de 2007, e muito embora tenha elevado no ano de 2011 esse índice em 1,5 quando comparado ao resultado de 2009, verifica-se que o resultado obtido em 2013 representa um decréscimo de 1,4 permanecendo 0,2 abaixo da meta do IDEB projetada para o ano.

Cabe ainda ressaltar, que com relação aos anos finais a escola não teve seu IDEB aferido pelo fato do número de participantes na Prova Brasil ter sido insuficiente para divulgação dos resultados.

Concomitantemente, em 2008, o Programa Mais Educação foi implantado na Escola Estadual Luiza Vidal Borges Daniel para atendimento aos alunos do 3º ao 9º anos, tendo

ocorrido um acréscimo de 2,7 no IDEB dos anos iniciais e de 1,4 nos anos finais ao término de 2013, devendo ainda ser destacada a superação da meta prevista para esse mesmo ano em 2,4 para os anos iniciais e de 0,8 para os anos finais.

Em 2009, a Escola Estadual Prof^a Delmira Ramos dos Santos iniciou as atividades do Programa para atendimento aos alunos do 1º ao 7º anos do ensino fundamental, tendo atingido em 2013 um decréscimo de 0,4 em relação ao resultado do IDEB dos anos iniciais mensurado em 2009. Vale ressaltar que, com relação aos anos finais a escola não teve seu IDEB aferido pelo fato do número de participantes na Prova Brasil ter sido insuficiente para divulgação dos resultados.

Quanto ao ano de 2010, o Programa Mais Educação foi implantado nas seguintes escolas: Escola Estadual Dr. Arthur de Vasconcelos Dias para atendimento aos alunos do 6º ao 8º anos do ensino fundamental, sendo observado um crescimento da ordem de 0,1 no IDEB com relação ao ano de 2009, estando porém 0,1 aquém da meta prevista para o ano de 2013; Escola Estadual Maestro Frederico Liebermann para atendimento aos alunos do 6º ao 9º anos do ensino, sendo observada uma queda de 1,1 no IDEB em relação ao ano de 2009. Cabe aqui destacar que nas aferições do IDEB de 2011 e 2013, a unidade escolar permaneceu em queda, estando 1,6 aquém da meta projetada; Escola Estadual Manoel Bonifácio Nunes da Cunha para atendimento aos alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental, sendo observado um decréscimo de 0,2 no IDEB com relação ao ano de 2009, estando 0,1 abaixo da meta prevista para o ano de 2013; Escola Estadual Prof^o Henrique Cirylo Côrrea para atendimento aos alunos do 1º ao 7º anos, apresentando um crescimento da ordem de 1,4 no IDEB dos anos iniciais e de 0,7 nos anos finais com relação a 2009, superando em 1,5 a meta para os anos iniciais e em 0,9 a meta para os anos finais previstas para o ano de 2013; Escola Estadual Prof^a Joelina de Almeida Xavier para atendimento aos alunos do 3º ao 5º anos do ensino fundamental, sendo observado um acréscimo de 0,6 no IDEB com relação ao ano de 2009, superando em 1,0 a meta prevista para 2013; Escola Estadual Prof^a Neyder Suelly Costa Vieira para atendimento aos alunos do 3º ao 5º e 8º anos do ensino fundamental, superando em 0,1 o IDEB dos anos iniciais e em 1,1 o índice dos anos finais com relação a 2009. Apesar de alcançar a meta do IDEB prevista para os anos finais, permaneceu 0,6 aquém da meta projetada para os anos iniciais em 2013; Escola Estadual Prof^a Thereza de Noronha Carvalho para atendimento aos alunos do 6º ao 8º anos do ensino fundamental, sendo observado um crescimento de 1,1 no IDEB com relação ao ano de 2009, estando porém 0,3 aquém da meta prevista para 2013; Escola Estadual Sebastião Santana de Oliveira para atendimento aos alunos do 5º ao 9º anos, tendo havido um crescimento da ordem de 1,6 no

IDEB dos anos iniciais e um decréscimo de 0,1 no índice dos anos finais com relação ao ano de 2009, estando porém 0,2 além da meta prevista para os anos iniciais e 0,5 aquém da meta prevista para os anos finais em 2013; Escola Estadual Polo Evanilda Neres Cavassa para atendimento aos alunos em regime de re-socialização nas Unidades Educacionais de Internação (UNEIS) onde o ensino é prioridade para a recuperação dos reeducandos, posto pelo qual não possui aferição para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Com relação ao ano de 2012, ocorreu a implantação do Programa Mais Educação na Escola Estadual José Ferreira Barbosa para atendimento aos alunos do 1º ao 3º anos do ensino fundamental, sendo observado um crescimento de 0,5 no IDEB com relação ao ano de 2011, estando, porém, 0,6 aquém da meta prevista para 2013.

Após essas observações, merece destaque o fato de que para a implantação e implementação do Programa Mais Educação nas escolas, faz-se primordial a questão do acompanhamento da Secretaria de Estado de Educação à medida que se busca a melhoria da qualidade da educação, por meio da continuidade das políticas públicas, nesse caso, a educação integral em tempo integral, conforme exposto no capítulo anterior.

Embora existam outros fatores que justifiquem o alcance das metas do IDEB pelas unidades escolares, tais como efetivação de uma proposta pedagógica condizente com o ensino ministrado, gestão escolar compartilhada, comprometimento dos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, formação docente, participação da comunidade escolar, dentre outros, não se pode inferir pelos dados apresentados em que grau de relevância a implantação da jornada escolar ampliada, por meio do Programa Mais Educação, tem contribuído para a melhoria da qualidade do ensino ofertado na rede estadual de Mato Grosso do Sul.

Ao contrário, o que se observou, foram casos ‘isolados’ de elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) a partir da implantação das atividades do Programa nas unidades escolares.

De tal modo torna-se possível inferir que apesar dos resultados do IDEB serem condicionantes para a execução da ampliação da jornada escolar, a questão da ‘ocupação de salas ociosas como estratégia para suprir a redução do número de matrículas em alguns anos do ensino fundamental’, demonstrou ser o principal fator para a expansão do Programa Mais Educação nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, conforme será discutido ao longo do capítulo.

De acordo com os dados constantes na tabela 6, no ano de 2011, na REE/MS, ocorreu uma redução de 1051 (mil e cinqüenta e uma) matrículas em tempo integral acompanhando a

redução de 3219 (três mil duzentos e dezenove) matrículas no ensino fundamental regular, embora o quantitativo de escolas atendidas pelo Programa Mais Educação tenha permanecido o mesmo do ano de 2010.

Tabela 6: Matrículas no Ensino Fundamental e em Tempo Integral – Mato Grosso do Sul (2010 -2014)

ANO	Nº MATRÍCULAS ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR (A)	Nº MATRÍCULAS EM TEMPO INTEGRAL (B)	RELAÇÃO ENTRE MATRÍCULAS ENSINO FUNDAMENTAL E TEMPO INTEGRAL (B x 100) /A
2010	154.830	5.220	3,37
2011	151.611	4.169	2,74
2012	146.395	4.495	3,07
2013	138.578	4.632	3,34
2014	132.463	4.691	3,54

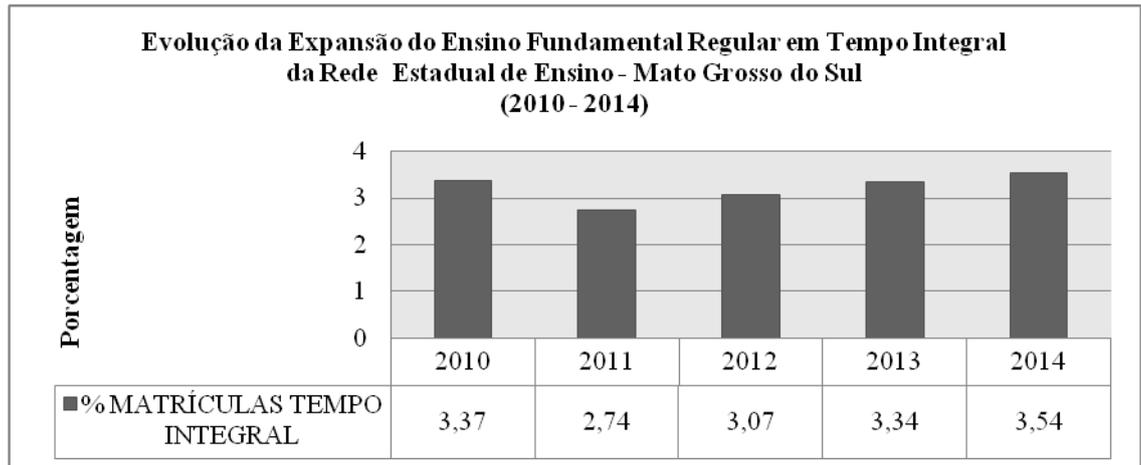
Fonte: MEC/INEP. Elaborada especificamente para este estudo.

Conforme informações fornecidas pela Coordenadora de Políticas para Educação Infantil e Ensino Fundamental, a redução de matrículas no ensino fundamental é resultado do processo de reordenamento de anos, turmas e turnos de oferecimento desta etapa de ensino da Educação Básica, ocorrido no período, com o objetivo de atender o exposto no inciso VI do Artigo 10 da Lei nº 9394/1996, “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio”. (BRASIL, 1996).

Pela análise dos dados, verifica-se que apesar do número de matrículas no ensino fundamental regular, no período de 2012 a 2014, ter passado por uma redução numérica na ordem de 13.932 (treze mil e novecentos e trinta e dois), o quantitativo de matrículas em tempo integral teve um incremento de 196 (cento e noventa e seis) matrículas.

A apreciação do gráfico 2, demonstra que de modo geral, ocorreu um incremento da ordem de 3,20% do quantitativo de matrículas em tempo integral com relação ao quantitativo de matrículas do ensino fundamental regular no período de 2010 a 2014.

Gráfico 2: Relação entre Matrículas no Ensino Fundamental e Matrículas em Tempo Integral - Mato Grosso do Sul (2010 – 2014)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da tabela 6.

Em conformidade com o exposto, verifica-se a confirmação em nível estadual da tendência em nível nacional de ampliação da oferta do Programa Mais Educação, cuja meta até o ano de 2014 era o atendimento a 7 (sete) milhões de estudantes²⁹, reforçando a necessidade do fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados para a efetividade dessa ampliação.

Em uma perspectiva de gestão compartilhada de políticas educacionais e do regime de colaboração entre as secretarias e seus parceiros, destaca-se a relevância dos Comitês Territoriais do Programa Mais Educação, com as seguintes atribuições:

Acompanhar a execução do Programa Mais Educação e de suas ações perspectiva da educação integral, viabilizando a participação social a fim de qualificar a gestão e a interlocução entre as políticas públicas, na perspectiva de uma ação intersetorial; Compartilhar informações do programa e serviços federais, distrital, estaduais e municipais voltados às crianças, jovens e adolescentes; Monitorar o programa a partir da especificidade do município em relação às deliberações do Estatuto da Criança e do Adolescente, do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, do Programa Nacional de Educação Ambiental, e demais instrumentos de planejamento da ação pública para a infância e adolescência; Estimular o planejamento coletivo de estratégias de desenvolvimento do programa e de suas ações, como formação, acompanhamento, parcerias, definição de metas e outras pautas definidas coletivamente; Mapear as oportunidades educativas do território, em termos de atores sociais, equipamentos públicos e políticas sociais; e Produzir registros sobre a implantação, execução e resultados dos trabalhos instituídos pelo comitê para implementação da educação integral e socializá-los para contribuir com a qualificação da política pública de educação integral. (BRASIL, 2014a, p.40).

No entanto, conforme informações da Coordenadora de Políticas para Educação Infantil e Ensino Fundamental, professora A, apesar do manual de implementação do Programa Mais Educação sugerir a criação de Comitê de Educação Integral para discussão das ações indutoras da Política de Educação Integral,

²⁹ De acordo com dados disponíveis em: <www.brasil.gov.br/educacao/2014> Acesso em: 04 jun. 2015.

[...] a SED não instalou o Comitê de Educação Integral por falta de Normatização (Resolução/Portaria), mas mesmo assim por intermédio da nossa Coordenadoria, no período de 2010 a 2014, foi prestada assessoria aos municípios em regime de parceria. Essa assessoria era realizada mediante solicitação do município para a Secretaria de Estado de Educação. (PROFESSORA A).

Ressalta-se pelo oportuno que a entrevistada reafirma que mesmo não havendo a instituição do Comitê de Educação Integral em Mato Grosso do Sul,

[...] chegou a ser elaborada uma Minuta que previa a participação de algumas instituições e entidades intersetoriais, dentre as quais: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul; Secretarias Municipais de Educação de Campo Grande, Corumbá e Dourados; Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul; Conselhos Municipais de Educação de Campo Grande, Corumbá e Dourados; Coordenadoria de Finanças das Secretarias de Estado de Educação e das Secretarias Municipais de Educação; Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Secretaria Estadual de Justiça e Segurança Pública; Promotoria da Juventude, Infância e Adolescência; Secretaria de Estado de Saúde de Mato Grosso do Sul e demais Secretarias Municipais de Educação cujas unidades escolares implantaram o Programa Mais Educação. (PROFESSORA A).

Nesse sentido a institucionalização do Comitê de Educação Integral enquanto espaço articulado pela escola, tem por objetivo integrar diferentes atores do entorno escolar da comunidade para pensar os desafios da educação integral e apoiar sua efetivação.

Ao ser indagado sobre a forma pela qual essa assessoria era realizada, a professora A informa que:

A assessoria ocorria diretamente no município solicitante, com um tempo médio de dois dias, em período integral, no qual o Coordenador Estadual do Programa Mais Educação realizava formações e orientações em assuntos referentes ao Manual Operacional de Educação Integral; Notas Técnicas; Resoluções do FNDE sobre Educação Integral e Prestação de Contas. Para você ter uma ideia, no período de 2010 a 2014 foram atendidos os Coordenadores Municipais do Programa em Anaurilândia, Aquidauana, Bela Vista, Bodoquena, Camapuã, Cassilândia, Corumbá, Deodápolis, Dourados, Fátima do Sul, Itaquiraí, Maracaju, Miranda, Nova Alvorada, Nova Andradina, Novo Horizonte do Sul, Paranaíba, Ponta Porã, Rio Negro, Rio Verde, São Gabriel d'Oeste, Sidrolândia, Sonora, Taquarussu, Terenos e Três Lagoas. (PROFESSORA A).

Esse posicionamento vem ao encontro ao disposto no Manual Operacional de Educação Integral 2014, quanto à atuação da Entidade Executora (EEx), por meio da qual:

As Secretarias de Educação Estadual ou Distrital ou as Prefeituras deverão disponibilizar, também, técnicos com experiência ou vinculados a projetos que apoiem a relação escola e comunidade e/ou a proposta de intersetorialidade com ações nas áreas de cultura, saúde, meio ambiente, esporte, desenvolvimento local, entre outras. (BRASIL, 2014a, p.29).

Após essas observações cabe ainda ressaltar a importância desta co-responsabilização entre os entes federados frente ao planejamento e a articulação das ações intersetoriais, na perspectiva da gestão das políticas públicas, com vistas à implementação do Programa Mais Educação.

Conforme o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS), a ampliação da oferta de educação em tempo integral pela rede pública de ensino de forma qualitativa está condicionada a priorização das seguintes questões:

Reelaboração da proposta pedagógica, do regimento escolar e do currículo, com participação da comunidade educativa; Gestão democrática; Ampliação dos recursos financeiros; Formação continuada dos profissionais da educação; Lotação dos docentes em período integral na escola; Planejamento participativo; Articulação e parceria com instituições locais, para oferta de atividades artísticas, culturais, esportivas, entre outras; Mapeamento de espaços subaproveitados e ociosos da comunidade que podem ser utilizados; Disponibilização de materiais didáticos e recursos tecnológicos; Acompanhamento e avaliação permanente. (MATO GROSSO DO SUL, 2014a, p. 47).

Diante dessa perspectiva, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, por iniciativa própria e em contrapartida além da solicitada para adesão ao Programa Mais Educação, substituiu a figura do monitor por professores com graduação em Pedagogia, Letras e Matemática, para especificamente atuarem na atividade Orientação de Estudos e Leitura, apresentada no capítulo anterior.

Em 2014, após 6 (seis) anos de operacionalização do Programa na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, a SED/MS autorizou a convocação desses graduados para atuarem como Professores Articuladores de Atividades de Educação em Tempo Integral (PAETI's), totalizando o quantitativo de 60 (sessenta) professores distribuídos nas unidades escolares contempladas pelo Programa Mais Educação.

A carga horária de convocação para cada professor articulador era determinada em função do número de alunos e/ou turmas atendidas pelo Programa Mais Educação, de acordo com dados disponíveis no Sistema de Gestão de Dados Escolares³⁰ (SGDE), variando entre 20(vinte) e 40(quarenta) horas.

Procedendo a análise de orientações repassadas por e-mail³¹ pela Coordenadoria de Políticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental para as unidades de ensino, as atribuições desses professores podem ser assim descritas:

³⁰ Sistema desenvolvido em 2008 com direitos autorais da Superintendência de Gestão da Informação de Mato Grosso do Sul.

³¹ COPEIEF. Orientações professores articuladores [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <eeadp@sed.ms.gov.br> Acesso em: 12 abr. 2014.

- I - Construir o Plano Anual dos trabalhos a serem desenvolvidos, em articulação com gestores e demais profissionais da escola;
- II – Executar com os alunos a atividade pedagógica “Orientação de Estudos e Leitura”, do macrocampo Acompanhamento Pedagógico;
- III – Participar da elaboração do planejamento dos professores regentes, de disciplinas relacionadas às atividades pedagógicas que irão executar junto aos alunos;
- IV- Auxiliar a equipe de gestão no monitoramento e acompanhamento dos alunos no horário do almoço (opcional pela escola);
- V- Acompanhar a utilização dos materiais (kits) na execução das atividades pedagógicas do Programa Mais Educação;
- VI - Substituir, no caso de falta/ausência, um monitor de outra atividade pedagógica;
- VII - Auxiliar a equipe de gestão na seleção de novos monitores;
- VIII - Auxiliar a equipe de gestão da unidade escolar na elaboração de horários das atividades do Programa Mais Educação; (MATO GROSSO DO SUL, 2014b).

Verifica-se que ao Professor Articulador de Atividades de Educação em Tempo Integral é atribuída uma gama de atividades tanto pedagógicas como administrativas sob a justificativa de que tudo o que lhe é atribuído é em prol do aluno, como se pode constatar nos itens a seguir:

- IX - Articular os trabalhos desenvolvidos pelos professores regentes no repasse de orientações e sugestões para os monitores na execução na atividade do PME;
- X - Auxiliar o professor do horário intermediário na elaboração de agenda de atividades de descanso dos alunos no horário do almoço;
- XI - Auxiliar a direção e a coordenação no preenchimento e controle dos documentos de acompanhamento dos monitores (Termo de Compromisso; Relatório de Atividades Desenvolvidas e Recibo de Ressarcimento);
- XII - Planejar momentos de apresentação de ações, relatórios e trabalhos realizados nas atividades pedagógicas do Programa, nas reuniões de pais e de professores;
- XIII - Participar e elaborar relatório de participação nas web conferências do Programa Mais Educação, mensalmente;
- XIV - Elaborar, bimestralmente, Relatório de Atividades e Ações Realizadas e após apresentar para a direção e para a coordenação pedagógica, encaminhar para a Coordenadoria de Políticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- XV - Participar de todas as reuniões de planejamento e pais realizadas pela unidade escolar;
- XVI - Dar apoio e suporte as ações e atividades solicitadas pela equipe de gestão, bem como atender a todas as solicitações que lhe forem feitas, desde que relacionadas ao Programa Mais Educação. (MATO GROSSO DO SUL, 2014b).

Compreende-se, desta forma, que o foco das atividades desse professor deveria ser a orientação de estudos. No entanto é perceptível que para justificar a distribuição da carga horária pela qual o mesmo é convocado, novas funções lhe são repassadas de modo a atuar como ‘profissional de apoio’ ao Programa.

Esse papel de articulador mistura-se em determinados momentos com a função do professor comunitário, considerando que compete a este coordenar a oferta e a execução das atividades de Educação Integral através do Programa Mais Educação, em outras palavras, “coordenar o processo de articulação com a comunidade, seus agentes e seus saberes, ao

mesmo tempo em que ajudar na articulação entre os novos saberes, os novos espaços, as políticas públicas e o currículo escolar estabelecido”. (BRASIL, 2001a, p.16).

Importa ainda assinalar, que as unidades escolares que desenvolvem as atividades do Programa Mais Educação possuem autonomia para estabelecer relações de parceria com a comunidade em seu entorno bem como para a organização do horário de realização das atividades referentes aos macrocampos pertinentes à realidade local.

Mediante o exposto, optou-se por escolher como lócus desta pesquisa, uma dentre as duas unidades escolares, no município de Campo Grande, nas quais o Programa Mais Educação foi implantado como projeto piloto no ano de 2008, considerando como critério de seleção a evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no período de 2007, anterior a implantação do Programa, a 2013 por tratar-se da aferição mais recente do IDEB.

Sendo assim, justifica-se a opção pela escola que obteve menor resultado aferido por meio deste indicador no período supracitado, o que remete à Escola Estadual Antônio Delfino Pereira – Centro de Cultura e Educação Tia Eva (CCETE), conforme os dados apresentados anteriormente na tabela 5.

3.2 O campo empírico da pesquisa

A Escola Estadual Antonio Delfino Pereira – Centro de Cultura e Educação Tia Eva (CCETE), lócus desta pesquisa, foi criada em 21/12/1998 e inaugurada em 26/05/2000 no bairro Jardim Seminário, na Comunidade Quilombola Tia Eva, no município de Campo Grande.

De acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP), o nome da escola foi atribuído como forma de,

[...] homenagem a empresária Irazy Caovilla que comprou o terreno e doou para o Estado no governo de Wilson Barbosa Martins, que tinha como Secretário de Educação Dr. Aleixo Paraguaçu Netto, que deu todo encaminhamento para a construção da escola na comunidade de São Benedito, para atender a clientela local e bairros vizinhos. Então a comunidade sugeriu para o Secretário de Educação que a escola fosse chamada Antonio Delfino Pereira, nome esse do pai da empresária acima mencionada. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA ESTADUAL ANTONIO DELFINO PEREIRA, 2014, s/p).

A Escola possui ainda o nome Centro de Cultura e Educação Tia Eva (CCETE) em homenagem a Eva Maria de Jesus, matriarca e fundadora da Comunidade Quilombola Tia

Eva, personagem histórica no estado de Mato Grosso do Sul, sendo que em 26 de abril de 2008, foi concedido, pela Fundação Cultural Palmares, a Certidão de Auto – Definição como Comunidade Remanescente de Quilombos aos descendentes de Tia Eva.

Quanto à infraestrutura, a escola apresenta prédio em alvenaria, contendo no piso superior: 7 salas de aula e 2 banheiros (sendo 1 feminino e 1 masculino); no térreo: 1 sala de tecnologia, 1 sala de arte (adaptada para sala de recurso), 4 banheiros (sendo 2 femininos e 2 masculinos) no térreo, 1 sala de esporte (adaptada para a biblioteca) no térreo, 1 secretaria, 1 sala de professores, 1 varanda ao fundo (adaptada para refeitório), 1 varanda para acolhimento dos alunos; 1 sala para coordenação pedagógica; 1 sala de reprografia (adaptada para Professores Articuladores de Educação em Tempo Integral), 1 sala de direção, 1 cozinha, 1 dispensa para armazenar alimentos, 1 banheiro para cozinheiras, 1 área de limpeza da cozinha, 2 depósitos de limpeza e 1 quadra de esportes coberta.

Apresenta como missão, “explicitar a riqueza existente na diferença, na pluralidade cultural que os indivíduos apresentam, buscando levá-los a compreender a construção de sua própria história, sua identidade e seu papel de cidadão”. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA ESTADUAL ANTONIO DELFINO PEREIRA, 2014, s/p).

Em sua visão de futuro, “busca a melhoria da qualidade de ensino, valorização e aperfeiçoamento do educando, incentivando a participação da comunidade de forma progressiva e ascendente”. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA ESTADUAL ANTONIO DELFINO PEREIRA, 2014, s/p).

Ainda de acordo com o PPP, a escola elenca como pontos positivos os projetos desenvolvidos, dentre os quais se destacam: Além das Palavras, Amigos da Escola, Sala de Recursos Multifuncionais; Resgatando Valores Humanos Educação para o Trânsito; Educação para a Diversidade; Recreação e Lazer; Cultura e Artes; Tecnologia e Programa Mais Educação; Projeto Um Computador por Aluno; Saúde na Escola; Fanfarra e Jovens Promessas.

O Programa Mais Educação está contemplado no Projeto Político Pedagógico da Escola, aprovado em 24/11/2014, com a seguinte redação:

[...] implantado em 2010, após dois anos como projeto piloto, 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: Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela formação de educação integral e emancipadora; Promover a articulação em âmbito local entre as diversas políticas públicas que compõe o Programa e outras que atendam à

mesma finalidade. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA ESTADUAL ANTONIO DELFINO PEREIRA, 2014, s/p).

Posto isso, vale ressaltar que essa formação integral e emancipadora somente pode ocorrer a partir de uma concepção de “educação emancipatória”, ou seja, uma educação capaz de promover a constituição de uma “nova ordem social, econômica e política”, contrariando assim o contexto da “sociedade capitalista”. (SOUZA, 2008, p. 10).

Consta ainda no referido Projeto, a atribuição dos Professores Articuladores de Atividades de Educação em Tempo Integral (PAETI's), como sendo:

[...] articular junto aos professores a elaboração do planejamento compartilhado; auxiliar a equipe de gestão no monitoramento dos alunos no horário do almoço; substituir em caso de falta um monitor; auxiliar a equipe de gestão nas elaborações de horários das atividades do Programa; participar e elaborar relatório de participação na web conferência do Programa Mais Educação mensalmente. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA ESTADUAL ANTONIO DELFINO PEREIRA, 2014, s/p).

Importa aqui destacar, conforme exposto anteriormente nesse capítulo, que ao estar envolvido com esta diversidade de funções, o Professor Articulador de Atividades de Educação em Tempo Integral termina por comprometer o processo de ‘articulação’ entre os conteúdos desenvolvidos pelos professores regentes e as atividades desenvolvidas pelos monitores, o que permite inferir sobre a perpetuação da cultura da escola de contraturno.

Ressalta-se pelo oportuno que na busca pela percepção dos sujeitos envolvidos diretamente com o Programa Mais Educação na unidade escolar pesquisada foram realizadas entrevistas na unidade escolar no mês de junho de 2015 mediante autorização assinada pelo entrevistado conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No intuito de resguardar a identidade dos participantes da pesquisa, esses foram identificados pelos termos ‘coordenadora pedagógica’, ‘gestora escolar’, ‘professora B’, ‘professora C’, ‘monitora A’, ‘monitora B’, ‘professora comunitária’ e ‘membro da comunidade’.

3.3 A operacionalização do programa mais educação na escola pesquisada

A proposta de ampliação da jornada escolar no âmbito do Programa Mais Educação na Escola Estadual Antônio Delfino Pereira – Centro de Cultura e Educação Tia Eva (CCETE), fomenta o interesse da pesquisa em analisar a materialização do Programa na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul e em que medida as concepções de educação integral em tempo

integral, propostas pelo Programa Mais Educação se aproximam ou se distanciam da proposta desenvolvida pela escola.

Nesse sentido, ao questionar os motivos para implantação do Programa Mais Educação na unidade de ensino, verificou-se unanimidade entre as respostas da gestora escolar, da coordenadora pedagógica e da professora comunitária, ao elencarem “[...] baixo IDEB, existência de salas de aulas ociosas e estratégia para retirar as crianças da rua”, como justificativa para a referida implantação.

Merecem destaque as citações: “baixo IDEB” e “estratégia para retirar as crianças da rua”, pois ilustra o que Moll (2012) configura como “[...] caráter de discriminação positiva e de política afirmativa que dimensiona as ações do Programa Mais Educação, incidindo em contextos de vulnerabilidade social e educacional, constituindo-se em estratégia coadjuvante no enfrentamento das desigualdades sociais.” (MOLL, 2012, p. 131).

No decorrer da análise das entrevistas, ao longo do capítulo, essa estratégia de enfrentamento será discutida de forma mais detalhada.

Quanto ao processo de implantação do Programa Mais Educação na unidade escolar, salienta-se a afirmação da gestora escolar.

[...] nós ficamos sabendo sobre a visita da Secretária de Educação, da Superintendente e da Coordenação do Programa na Escola para olharem os espaços da escola. No final da tarde, eles comunicaram que a escola foi selecionada para o Programa Mais Educação. Em outubro de 2008 o Programa iniciou com duas atividades: Acompanhamento Pedagógico e Iniciação Esportiva. A SED convocou uma pedagoga e um professor de esportes que vinham no período da tarde. Foram selecionados alguns alunos do 1º ao 5º ano porque era o que tinha de manhã. Pra escolher os alunos, usamos como critério os que tinham maior dificuldade e que moravam próximo, porque não tinham passe, tinham que ir pra casa almoçar e daí retornavam. Na verdade foi um período pra que combinássemos como seria pro próximo ano, porque em 2009 teria contraturno. (GESTORA ESCOLAR).

A coordenadora pedagógica assevera “[...] como reuníamos as condições necessárias para a implantação do Programa, a Secretaria orientou o processo e fomos fazendo as adaptações conforme a nossa realidade”. Entretanto, a professora comunitária se restringiu a responder que o ‘processo de implantação ocorreu nos anos de 2008 e 2009’.

Torna-se perceptível, por meio dos dizeres dos entrevistados, que apesar da escola apresentar as referidas *salas de aulas ociosas*, ocorreu certo aligeiramento na implantação do Programa, inclusive com relação ao processo de orientação àqueles que seriam responsáveis pelo desenvolvimento das atividades, representados neste caso pelos professores *convocados pela SED*.

Para tanto, importa ressaltar o pensamento de Moll (2012):

É necessário refletir acerca do período de transição de uma escola organizada em turnos para uma escola em tempo integral, com demandas diferenciadas em termos de trabalho docente. Tal processo exigirá esforços contínuos e tempo para sua realização. Nesse sentido, o debate acerca da dedicação exclusiva para professores de educação básica tem relação direta com a consolidação da agenda de educação integral. Promover processos de inserção profissional docente que permitam o aprofundamento da relação do professor com a escola e sua comunidade constitui-se em um dos desafios centrais dessa agenda. (MOLL, 2012, p. 131).

Cabe ainda destacar que conforme o Caderno Passo a Passo Mais Educação (2011):

Cada escola, contextualizada com seu projeto político pedagógico específico e em diálogo com sua comunidade, será a referência para a definição de quantos e quais alunos participarão das atividades, sendo desejável que todos estudantes participem e que o conjunto da escola participe nas escolhas e definições. O Programa Mais Educação estabelece o mínimo de 100 estudantes para o início das atividades, contudo não estabelece número máximo de estudantes, o que significa que a escola pode chegar à totalidade de seus estudantes incluídos no programa, de acordo com sua disponibilidade de espaço físico, apoio do sistema de ensino ao qual a escola está vinculada e sua capacidade de articulação com a comunidade. (BRASIL, 2011a, p.15).

Com base nessa prerrogativa, a escola pesquisada estabeleceu critérios inicialmente para a seleção dos alunos participantes do Programa, porém atualmente atende a totalidade dos alunos matriculados, o que significa um avanço em termos da sua missão, expressa no Projeto Político Pedagógico.

A respeito dos sujeitos e suas atribuições para que o Programa Mais Educação fosse implantado na unidade de ensino, a gestora escolar declara:

No início a escola contava com: a pedagoga e o professor de educação física; a inspetora de alunos auxiliava e a coordenadora pedagógica ficava responsável pelos dois professores. Em 2009 iniciou o professor do horário intermediário. Não tinha professor coordenador; era uma professora readaptada com lotação de quarenta horas que fazia a função de uma “quase coordenadora”. No manual do Programa falava sobre o professor comunitário, mas só que quem desenvolvia essa função era o professor do horário intermediário. Não tinha contrapartida da SED como no manual. (GESTORA ESCOLAR).

Pelo exposto, nota-se um ‘arranjo’ por parte da SED/MS para assegurar a contrapartida, prevista no Programa, com vistas ao funcionamento deste. Entretanto, o papel de *quase coordenadora* reforça a ideia da descontinuidade de ações para o fomento das atividades desenvolvidas, pois a readaptação de função é uma condição temporária.

Todavia, a professora comunitária e a coordenadora pedagógica quando questionadas se limitaram a relacionar como sujeitos os professores de linguagens, exatas, xadrez, capoeira e violão, o que nos permite inferir que coordenação e articulação sejam conceitos que não se complementaram para a implantação do Programa na unidade de ensino.

De acordo com o Caderno Passo a Passo Mais Educação (2011), para assegurar a efetividade das ações do Programa,

[...] o trabalho do diretor também tece as relações interpessoais, promovendo a participação de todos os segmentos da escola nos processos de tomada de decisão, de previsão de estratégias para mediar conflitos e solucionar problemas. Cabe ao diretor promover o debate da Educação Integral em jornada ampliada nas reuniões pedagógicas, de planejamento, de estudo, nos conselhos de classe, nos espaços do Conselho Escolar, nas atividades com a comunidade escolar. [...] Cabe também ao diretor garantir a tomada coletiva das decisões acerca das escolhas das atividades formativas do Programa Mais Educação, garantir a transparência nas prestações de contas dos recursos recebidos e fomentar a organização do Comitê Local. (BRASIL, 2011a, p. 18-19).

Com relação ao papel desempenhado para o desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação, a gestora escolar cita: “seleciono monitores, auxilio a coordenação a organizar horário dos monitores, organizo reuniões com os pais, seleciono atividades que serão desenvolvidas, faço o pagamento dos monitores e a compra dos kits”.

Percebe-se que o fazer do gestor com relação ao Programa tem como base atividades de caráter administrativo, embora seja fundamental também desempenhar o papel articulador com vistas a assegurar a participação, o compartilhamento de decisões e de informações com professores, funcionários, estudantes e suas famílias.

A coordenadora pedagógica afirma que ‘acompanha o rendimento dos alunos’. Já a professora comunitária informa que tem ‘o papel de coordenar as atividades do Programa’.

Ainda em consonância com o Caderno Passo a Passo Mais Educação (2011), compreendem-se como atividades inerentes ao professor comunitário:

[...] organização do tempo ampliado como tempo continuum no currículo escolar; acompanhamento dos monitores; diálogo com a comunidade; proposição de itinerários formativos que transcendam os muros das escolas alcançando as praças, os teatros, os museus, os cinemas, entre outros; construção de “pontes” entre a escola e a comunidade. (BRASIL, 2011a, p. 17).

Pelo exposto, percebe-se que esses ‘fazer’ encontram-se articulados com vistas à melhoria dos índices de desempenho escolar, apesar de conforme dados expressos por meio da tabela 5, haver evidências de que tal articulação não foi suficiente para assegurar a manutenção ou elevação do resultado do IDEB (5,1) alcançado pelos anos iniciais em 2011 quando comparado ao resultado (3,7) obtido em 2013, conforme exposto anteriormente.

Ao serem questionadas sobre o papel que desempenham no Programa, as respostas apresentadas pelas monitoras foram:

A minha atividade é a parte lúdica, ensinar as crianças lerem, conhecerem o livro, capa, titulo e a partir dai criar a produção de texto embasado na historia do livro

ou com tema separado do livro, então eu vou separando; tem dias que eu só faço leitura por prazer, Então eles vão para sala de leitura e cada um escolhe seu livro, tem autonomia de trocar o livro, fazer aquela leitura que ele acha mais importante e a partir daí, a gente vai discutindo os temas de cada livro. (MONITORA A).

[...] dava português e matemática desde o primeiro ano até o sexto. Então assim, como eu moro na vila mesmo, na comunidade, eu vejo assim que eu tô contribuindo muito tanto para as crianças, quanto para as mães, porque eu conheço a realidade deles. Então assim, o Mais Educação veio em um momento certo, por que as crianças estavam muito na rua. Até nas férias; vai ter férias e estará fechado, as crianças ficam na rua, as meninas ficam aí dançando, ficam a noite toda sabe? Elas bebem, elas fumam. Então eu acho que a contribuição, ela é coletiva. (MONITORA B).

Quando instadas a comentar sobre o papel desempenhado para o desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação, a professora B informou “[...] era do Mais Educação até o ano passado e esse ano eu passei para professora de apoio. Eu trabalho com os alunos do quarto ano. Não trabalho mais direto com os alunos do Mais Educação”.

Contudo, a professora C foi enfática ao afirmar:

Eu acompanho, auxílio e contribuo para o aprendizado da criança. Eu fico apenas com aluno, então eu preciso fazer esse trabalho com a criança, né? De estar passando as atividades que o professor tá solicitando. Então eu fico no período integral, então toda as atividades consequentemente, todas as atividades do Mais Educação, eu estou inseridas nela também, né? (PROFESSORA C).

A análise das afirmativas da monitora A e das professoras B e C contribui com a visão da oferta de educação em tempo integral como forma de obter melhores resultados de aprendizagem.

Entretanto, o depoimento da monitora B reforça a ideia de ampliação da jornada escolar como alternativa para retirar as crianças e os adolescentes das chamadas situações de risco, o que Cavaliere (2007) identifica como uma concepção “autoritária” na qual a escola de tempo integral.

[...] é uma espécie de instituição de prevenção ao crime. Estar “preso” na escola é sempre melhor do que estar na rua. É a concepção dissimulada dos antigos reformatórios, fruto do medo da violência e da delinquência. A ênfase está nas rotinas rígidas e é freqüente a alusão à formação para o trabalho, mesmo no nível do ensino fundamental. (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

O posicionamento dos entrevistados corrobora para a concepção de que a permanência do aluno em jornada ampliada na escola seja considerada como a solução para dois grandes problemas: o baixo rendimento dos alunos e a ausência de espaços educativos em uma dada comunidade.

De acordo com os registros apresentados pela professora comunitária, a unidade escolar desenvolve atividades pedagógicas³² que contemplam os macrocampos: Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Acompanhamento Pedagógico e Esporte e Lazer.

Ao ser questionado sobre a relevância das atividades do Programa, a gestora escolar destaca as atividades de Acompanhamento Pedagógico, por ‘fazerem diferença no rendimento dos alunos’.

Esse posicionamento se aproxima das seguintes afirmativas:

Com certeza o letramento e a alfabetização, porque entra a parte da língua portuguesa e matemática, né? São duas áreas que eu acho que todo brasileiro está se distanciando muito da língua materna, e dos princípios básicos da educação também. Acho que até em função da tecnologia hoje oferecer tudo para gente, eu percebo que as crianças, por exemplo, na área de matemática tem muita dificuldade de aprender as operações básicas e na língua portuguesa também. Então eu acredito que essas são o carro chefe, né? Quanto mais eles estudarem, melhor. (PROFESSORA C).

Eu acho que é o reforço porque de manhã eles estudam; assim eu acho que eles precisam de mais, entendeu? Então eu acho que o reforço é a atividade mais importante. (MONITORA B).

Pelos discursos, verifica-se que o viés da qualidade da educação está permeado pelo desenvolvimento das atividades de orientação de estudos em linguagens e exatas, consideradas como obrigatórias e pertencentes ao macrocampo Acompanhamento Pedagógico, que se apresenta sob a forma de reforço dos conteúdos escolares ensinados no pelos professores regentes de sala de aula.

Cabe ressaltar que esses discursos mantem o enfoque na concepção de uma *escola de turno e contraturno*, sobretudo ao diferenciar o período em que os alunos *estudam* e o período de *reforço escolar*.

Entretanto, a relevância do reforço escolar torna-se menos enfática, nas demais respostas apresentadas:

Bom! Todas as atividades, todas as oficinas são importantes para o desenvolvimento pleno dos alunos. Nós temos esporte e lazer, orientação de estudo, os professores de linguagem e de exatas, xadrez, leitura e produção de texto, judô, capoeira, violão, artesanato popular, né? Então acredito que todas as oficinas são muito importantes para o atendimento pleno. (PROFESSORA B).

Olha! Dentro do programa acho que todas tem a sua importância, né? Cada um com a sua área específica de atendimento. O que eu vejo é que uma vai complementando a outra, né? [...] então, eu não consigo elencar nem uma nem outra. Não dá para tirar nenhuma, e nem colocar a outra, então todas são. (MONITORA A).

³²As informações sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas estão disponíveis em <www.pdeinterativo.mec.gov.br> Acesso em: 13 jun. 2015.

Eu não sei se o futebol que tem aqui de salão, faz parte do Mais Educação, mas ele joga, ele gosta, ele adora. Chega lá, ele conta que ele fez gol, se ele não fez ele fica meio bravo, mas todo dia quer vir treinar. (MÃE).

É pertinente destacar que os depoimentos dos entrevistados convergem para necessidade de uma reorganização curricular com a ampliação da matriz curricular em uma perspectiva de integração com as atividades concebidas como ‘complementares à formação integral’.

Com relação às finalidades do Programa Mais Educação, a professora B afirma que:

[...] ele visa o avanço escolar, bem como a qualidade do tempo que o aluno passa na escola. Ele não trabalha com reforço escolar. Ele visa mais trabalhar o lúdico, lógico que dê para o aluno aprender coisa que no regular ele não aprende, né? Uma complementação, mas de forma lúdica né? Mais suave, para que as crianças tenham vontade de permanecer na escola. (PROFESSORA B).

O depoimento da professora B demonstra ser no mínimo um tanto quanto intrigante, pois ao mesmo tempo em que esta afirma não trabalhar com *reforço escolar* enfatiza novamente a característica de *escola de turnos* na qual o que é ensinado para o aluno em um turno e não tenha sido apreendido, será trabalhado por meio de outras metodologias de ensino, porém com o mesmo objetivo: fixação de conteúdos.

Entretanto, a professora C afirma:

Compreendo que é uma escola do futuro, né? Justamente por uma questão social dos pais. As crianças realmente não tem onde ficar e a escola quando oferece o Mais Educação favorece isso. Consequentemente as crianças estão dentro da escola, realizando as atividades. Elas estão aprendendo, né? (PROFESSORA C).

Nesse sentido, a fala da professora C reforça a preocupação em ofertar uma educação como alternativa ao atendimento das demandas contemporâneas dos pais em uma sociedade na qual trabalho e consumo são palavras de ordem para sobrevivência. Percebe-se ainda que ‘aprender mais’ é apenas uma consequência da expansão do tempo de permanência na escola.

Pelo exposto nas afirmativas, identifica-se o que Cavaliere (2007) apresenta como um espaço sócio-cultural com visão predominante, de cunho assistencialista, que

[...] vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária. Com frequência, utiliza-se o termo “atendimento”. A escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão “atendidas” de forma semelhante aos “doentes”. (CAVALIERE, 2007, p. 1027-1028).

Em um contexto de ressignificação de conceitos e de integração entre os atores envolvidos no processo de ampliação da jornada escolar, importa destacar o estabelecimento

de relações entre professores e monitores com vistas à construção de uma rede de saberes³³ em prol da melhoria da qualidade de ensino, o que inclui o compartilhamento da tarefa de ensinar.

Na percepção das professoras entrevistadas, a relação entre professores e monitores apresenta-se assim caracterizada:

Como o programa é novo, consequentemente é construído, né? Muita coisa já mudou nesse aspecto. No início eram contratados monitores, e esses monitores às vezes, na maioria das vezes eles permaneciam entre os primeiros bimestres, porque quando chegava ao final, terceiro ou quarto bimestre eles iam recebendo outras propostas de trabalho, então aquele monitor já era, porque se programa, quando já chega ao último ano de faculdade ele já tá encaminhado. Os monitores, às vezes, vem sem experiência nenhuma para escola, então na verdade eles nem sabem o que é ser professor, eles vem aprender na prática. Para eles como experiência é muito bom, mas para escola é horrível, porque tem muitos que não conseguem ficar, eles chegam aqui e ficam um dia, tem que dominar uma sala toda, e ele não tem noção de como é dominar uma sala, ele não consegue dominar essa sala, e ele desiste. O incentivo também é muito pouco, né? Se ele não morar perto, não vale a pena porque na verdade não é um salário, é um auxílio, né? Isso é muito negativo. Por que como que você quer dar um padrão de qualidade, se não tem a qualidade? Em 2014 foi um professor por área, um de língua portuguesa, um de matemática. Isso favoreceu muito porque é um professor que tem experiência em sala de aula, já tem domínio, as crianças respeitam mais, assim como respeitam os monitores também, não é questão de ser professor ou não, porque tem alguns monitores, que mesmo sendo monitores realizam o mesmo trabalho de um professor, só que essa questão de entrar e sair é que atrapalha muito, né? No caso o judô, os professores de educação física e o xadrez também são professores, daí um de português e matemática. Isso favoreceu muito, por que assim, se o monitor entra e sai, sempre tem esses professores aqui, e quando não tinha esses professores, acontecia de ter dia de ter dois monitores. O que fazer com o restante das crianças? Ia todo mundo para sala de aula: coordenação, direção, o que tivesse, sabe? Já chegou vez de ir até funcionário da limpeza para ajudar a segurar aluno. ‘Ahh! Mas não pode’, não pode, mas não tem, entendeu? Quando é convocado pela Secretaria de Educação, ele tem um compromisso, ele tem um contrato, ele já vem preparado, ele não vem aqui para experimentar nem para aprender, ele já vem preparado para desenvolver a sua função. As crianças aprendem mais e não acontece isso, né? Do ano passado para cá mudou muito, é raro você escutar o termo depósito. Mas antes você só escutava as pessoas falarem: ‘depósito de criança’, porque enfiava tudo aqui dentro, sabe? Era aquela bagunça, era aquela desorganização, não tem espaço para essas crianças, elas ficavam ociosas, né? Agora, por exemplo, tem uma coordenadora de 40 horas, então ela fica os dois períodos. Uma coisa bacana que dá para fazer é conversar com os professores de manhã sobre os conteúdos, sobre as atividades, dificuldades, necessidades e daí isso é repassado para os monitores da tarde. Em outro momento também, tem a questão das reuniões. Quando não tem aula no período, por exemplo, vespertino, eles são convidados a vir de manhã. E aí eles têm uma carga horária também, né? Quando eles vêm de manhã, participam das atividades de manhã; por exemplo, uma festa junina, sempre precisa de muita gente, né? Geralmente eles estão inseridos nesses contextos também e participam juntos também, né? (PROFESSORA C).

³³ O Programa Mais Educação postula que a educação integral em tempo integral está pautada em “[...] debates que representam a valorização da pluralidade de saberes e a criação de momentos privilegiados em que se possa compreender a importância das distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo”. (BRASIL, 2009d).

Normalmente o professor regente e o monitor não se comunicam, não se encontram na verdade; se comunicar eles até se comunicam, mas por meio de outras pessoas. Eles não se encontram dia-a-dia. Mas no meu caso, no caso do 4º ano, eu tento fazer essa ponte com o monitor para ele trabalhar uma coisa mais lúdica, né? Em cima daquela dificuldade deles, daí eu tento fazer essa ponte; (PROFESSORA B).

Pelo oportuno, cabe destacar que essa relação é de extrema importância para a construção de um processo cooperativo em prol da melhoria da qualidade do ensino. No entanto, verifica-se a existência de uma longa caminhada rumo à ampliação do diálogo entre professores e monitores para o estabelecimento de relações que valorizem os distintos saberes.

É nessa perspectiva que a atuação do professor comunitário se torna imprescindível para a promoção da articulação entre professores e monitores no âmbito da integração curricular.

O contexto apresentado permite inferir sobre a necessidade da proposição de formações continuadas relacionadas à arte de ensinar para atendimento às demandas oriundas do fazer dos monitores, posto que, conforme mencionado em certos casos esses voluntários não possuem experiência didática.

No entanto, verifica-se que a SED/MS optou pela *convocação de professores* como estratégia para sanar as dificuldades apresentadas pelos monitores, incluindo a alta rotatividade destes, evitando por um lado, a chamada ‘desprofissionalização’ do professor.

A manutenção da figura do voluntário, na execução de atividades que já contam com a atuação do professor convocado exclusivamente para atender a uma determinada oficina, sinalizam uma sobreposição de investimentos da SED/MS e do MEC, mesmo que de modo efêmero.

A associação feita entre *escola* e *depósito*, ilustra a ineficácia da implementação do Programa Mais Educação na escola, sobretudo por parte do órgão central a medida que compete a esse fornecer a contrapartida para a efetividade do Programa em âmbito local.

Na visão dos monitores, essa relação encontra-se assim representada:

Agora vou dizer como monitora do ano passado. A gente não tinha contato, mas a coordenadora fazia o que?! Ela pegava os Pls, dos professores e passava para gente. A gente trabalhava em cima do que o professor passava, mas a gente não tinha um vínculo monitor/professor, não. Nos Pls, a coordenadora pegava os Pls e falava: ‘Olha os substantivos próprios, comum e adjetivo’. Dava para gente, a gente tava trabalhando em cima do que o professor trabalhava de manhã. Então seria um reforço mesmo, né? A gente ia, mas tem outras atividades. Tem o judô, a capoeira, o xadrez, a aula de dança. (MONITORA B).

Olha! Essa relação é bem tranqüila. A gente tem a troca de atividade, a gente tem o planejamento do professor regente, né? A gente acompanha para poder criar as atividades lúdicas em cima do que ele trabalha, para dar uma continuidade no que ele está fazendo. Para não ficar nada fora, né? Então a gente faz o acompanhamento de todos os planejamentos em sala. (MONITORA A).

A análise dos discursos reforça a nítida divisão de tarefas entre o professor e o monitor das atividades do Programa Mais Educação, apesar de o Caderno Passo a Passo Mais Educação (2011) preconizar que a educação integral,

[...] abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, dos estudantes em processo de formação docente e dos agentes culturais, que se constituem como referências em suas comunidades por suas práticas em diferentes campos (observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre voluntariado). (BRASIL, 2011a, p. 15-16).

Não se trata de desvalorizar o trabalho voluntário desenvolvido pelos monitores, mas sim de alertar para a necessidade da escola realizar a mediação entre o fazer pedagógico do professor e a citada ‘atividade lúdica’, de modo que não sejam fazeres complementares, mas fazeres integrados.

Apesar de a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, disponibilizar a convocação de profissionais habilitados para o desenvolvimento das atividades de Orientação de Estudos e Leitura, não se pode perder de vista a importância da adequação da carga horária do professor para atendimento integral na escola, o que certamente contribuiria para o maior envolvimento com a proposta de educação em tempo integral.

Com relação aos espaços educativos nos quais as atividades do Programa são desenvolvidas, os entrevistados são unânimes em citar as dependências da própria unidade escolar, dentre as quais: quadra esportiva, pátio, sala de aula, sala de leitura e sala de tecnologia. Entretanto, conforme afirma a professora C, “[...] dentro desse aspecto deveria ter mais espaço para essas atividades também, para não ser tornar muito cansativo, né?”.

De acordo com Moll (2012):

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).

Faz-se importante salientar que o Programa Mais Educação no entendimento sobre as possibilidades de revitalização do espaço físico para a realização da educação integral, apresenta como alternativa os chamados “territórios educativos” fundamentados na ideia de que “[...] de uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma educação integral: é um sistema completo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico capaz de contrariar os fatores deseducativos”. (BRASIL, 2009b, p.10).

No entanto há de se considerar que essa estratégia do Programa encontra amparo na justificativa de redução de investimentos do estado na construção de espaços apropriados para a realização das atividades.

Merece ainda destaque o fato de que pela ausência de espaços educativos no entorno escolar, conforme detectado nessa pesquisa, o governo propõe ‘adaptações arquitetônicas’ no ambiente escolar para o desenvolvimento das atividades de ampliação da jornada escolar, como alternativa a não priorização dos investimentos na política de educação integral em tempo integral, esperando mesmo assim atingir a melhoria dos índices educacionais.

Com a intenção de verificar sobre a efetividade do Programa Mais Educação, questionou-se a respeito do modo como ocorrem às sessões de estudo e o acompanhamento das atividades desenvolvidas na escola pelos sujeitos envolvidos no processo.

De acordo com a monitora A, “as sessões de estudo são previstas pela SED e ocorrem na escola; já o acompanhamento é realizado pela coordenadora geral, por meio do auxílio da professora comunitária e da professora do horário intermediário³⁴”.

A monitora B reafirma o exposto supracitado e acrescenta que “por meio dos planejamentos semanais e das reuniões mensais ocorre troca de conhecimentos, sendo que a coordenadora deixa bem aberto pra nós, além de visitar as salas das oficinas”.

No entanto, a professora B informa que enquanto atuava como monitora do Programa, até o ano de 2013, participava das reuniões, porém agora por ter lotação de apenas 20 horas na escola não mais participa destes momentos. Já a professora C afirma que pelo fato de ter lotação de 40 horas na escola, consegue participar das reuniões de estudo.

Ambas as professoras se reservaram ao direito de não discorrer sobre o modo de acompanhamento das atividades do Programa por parte da escola, em virtude de não estarem diretamente vinculadas a essas atividades.

Nesse contexto, merece destaque o fato das professoras alegarem não estarem ‘diretamente vinculadas às atividades’, pois apesar de ser notório o fato de que mesmo com a implantação do Programa ainda não estão superados os conceitos de turno e contraturno na escola, deve-se considerar ser “[...] desejável que o debate acerca da educação integral mobilize toda a escola e toda comunidade, mesmo aqueles professores e funcionários que ainda não tem envolvimento direto com o Programa Mais Educação”. (BRASIL, 2011a, p. 15).

³⁴ Designação atribuída ao professor convocado, preferencialmente com formação em Educação Física, responsável pelo atendimento aos alunos no horário do almoço até o término das atividades diárias. COPEIEF/SED/MS.

Quando o questionamento está relacionado ao acompanhamento que a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul tem realizado desde a implantação do Programa na escola, surgem as seguintes respostas:

Assim, eles fazem vistorias, né? Olhando as atividades que a gente faz, então a gente tem todo planejamento, toda a atividade, então eles fazem todo esse acompanhamento, vindo até a escola, né? Da última vez que estiveram aqui, eles fizeram uma entrevista, passaram nas salas vendo as atividades de cada monitor. Eles fazem sim o acompanhamento e é muito importante né? Para o desenvolvimento do trabalho, tanto nosso quanto dos professores, né? Eles acompanham tudo. (MONITORA A).

Até hoje eles tem vindo, eles acompanham, se a gente tem alguma apresentação assim bem legal, pode ligar e eles vem, eles vem participar, assistir. A gente posta também, o que é o Mais Educação, eles estão sempre vindo, sabe? Eles estão sempre presentes. (MONITORA B).

Diante do exposto nos discursos das monitoras, compreende-se a utilização da palavra *vistoriar* no sentido de fiscalizar e da palavra *acompanhar* no sentido de auxiliar. Entretanto, é sabido que compete às Secretarias de Educação, o estabelecimento de estratégias de acompanhamento às suas redes de ensino, tanto de modo presencial quanto à distância.

Para a coordenadora pedagógica e para a professora comunitária o acompanhamento deu-se por meio de visitas e formação continuada, principalmente nas web conferências.

Corroborando com esse entendimento a afirmativa da professora B de que “o acompanhamento do Mais Educação até o ano de 2014 era por meio de Web Conferência³⁵. A secretaria vinha de vez em quando”.

Citando as informações repassadas pela gestora escolar, reafirma-se o papel ‘fiscalizador’ exercido pela equipe técnica da SED/MS.

No início eu, a coordenadora pedagógica e a professora do horário intermediário, fomos visitar uma escola municipal na Colônia Jamic em Terenos, para conhecer porque lá já existia professor de 40h para o Mais Educação. Na SED fomos umas duas vezes para dar opinião sobre as oficinas do Programa. A escola podia escolher duas oficinas, as outras a SED escolhia. As atividades eram na quadra, mas quando chovia e a quadra ainda era descoberta, as atividades foram colocadas nas salas de aula. Só que ficava difícil porque não tinha gente para limpeza. A gente foi se adaptando. Quando a quadra foi coberta melhorou muito. Algumas pessoas da SED vieram e trabalharam como material para os professores e monitores. Olhavam os registros nossos e aplicavam formulários pra gente responder. (GESTORA ESCOLAR).

No entanto a professora C afirma:

³⁵ No período de 2008 até 2014 foram realizadas 48 (quarenta e oito) web conferências, permitindo o alcance em todas as unidades da federação, tratando de temáticas relacionadas à política de educação integral na perspectiva dos princípios pedagógicos, curriculares e de ordem organizacional para implementação do Programa Mais Educação. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br> Acesso em: 22 jun. 2015.

Olha! Eu trabalhei muito tempo no Mais Educação, eu fiquei três anos em coordenação e também fui trabalhar ano passado, a minha função de convocação era para o Mais Educação. Até o ano passado, o governo passado, ele tinha uma postura diferente, mais para cobrar e acusar, então todos os funcionários já tinham receio. Tudo que era solicitado não era atendido. (PROFESSORA C).

Pelo exposto, percebe-se que o papel desempenhado pela SED com relação à implementação do Programa Mais Educação, não foi capaz de oportunizar aprendizagens aos sujeitos envolvidos no processo de ensino, demonstrando certo ‘descaso’ com o desenvolvimento da educação integral em jornada ampliada, na unidade escolar pesquisada.

Para a efetividade das ações do Programa, outro aspecto primordial é a transferência de recursos financeiros às escolas inseridas no Programa.

De acordo com o Manual Operacional da Educação Integral/2014, os recursos destinados ao funcionamento do PME são repassados às Unidades Executoras (UEX) para “cobertura de despesas de capital³⁶ e de custeio³⁷, calculadas de acordo com as atividades escolhidas e a quantidade de alunos indicados nos planos de atendimentos das escolas cadastradas no sistema PDDE-Interativo”. (BRASIL, 2014a).

Quanto ao recurso destinado à merenda escolar, encontra-se assegurado em consonância com o Plano Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), por meio de resoluções anuais que ampliam o recurso diário *per capita* para alimentação dos alunos em tempo integral, apresentando valores complementados pela SED/MS.

A gestora escolar afirma que ‘os recursos financeiros são suficientes, mas o que dificulta são os atrasos; a gente nunca sabe quando vai chegar’.

Nesse aspecto, o § 1º do artigo 19 da Resolução FNDE/MEC nº 10/2013, de 18 de abril de 2013³⁸, estabelece que “o planejamento e a execução do PME são de caráter plurianual, porém a prestação de contas deverá ser realizada na vigência do exercício financeiro, ou seja, de 1 de janeiro a 31 de dezembro.

Um dos pressupostos para educação em tempo integral na perspectiva do Programa Mais Educação é a relação estabelecida, ou articulação, entre escola e comunidade fundamentada na diversidade cultural e educacional.

³⁶ As despesas de capital, ou custos de inversão, referem-se aos itens de grande durabilidade que se caracterizam como material permanente, passíveis de serem tombados para o patrimônio do município ou do estado, conforme a vinculação administrativa da escola. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br> Acesso em: 25 jun.2015

³⁷ As despesas de custeio, ou custos de manutenção, referem-se à aquisição de bens de consumo ou à contratação de serviços necessários à melhoria do desempenho da escola. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br> Acesso em: 25 jun.2015.

³⁸ Dispõe sobre os critérios de execução e repasse do PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei 11.947 de 16 de junho de 2009. Disponível em: <www.fn.de.gov.br> Acesso em: 25 jun. 2015.

Nesse sentido, a gestora escolar caracteriza essa relação como sendo “[...] uma relação boa; a comunidade já sabe a importância do Mais Educação para a escola e para as crianças e isso nos aproximou mais, antes o pai vinha pouco, agora vem mais”.

Esse posicionamento é referendado pela professora C, por meio do seguinte discurso:

[...] aqui não sei se pelo fato de ser exatamente uma comunidade, a relação é bacana, porque é como se a comunidade fosse parte da escola. Então os pais vem a qualquer momento, participam das atividades que acontecem. São convidados a participarem também, entendeu? Então esse contato é muito bom aqui na escola. Geralmente os pais tão sabendo de tudo, né? Porque na verdade aqui é como se fosse o quintal deles, tá dentro da casa, né? (PROFESSORA C).

Entretanto, os depoimentos da professora B e da mãe apontam a relação entre escola e comunidade no âmbito do Programa como fator primordial para atendimento das necessidades sociais.

As aulas de violão são abertas a comunidade, né? Depois das 4 horas da tarde qualquer um da comunidade que queira aprender a tocar violão pode vir e participar dessa oficina e ao escolher a oficina, a diretora sempre se preocupa em pensar qual oficina é mais adequada para a comunidade; que oficina a comunidade precisa mais, né? Como é o caso do artesanato popular também, a diretora quis que continuasse porque acha que tem essa necessidade na comunidade, né? A diretora faz uma pesquisa e procura saber o que é que a comunidade precisa, o que os alunos gostariam mais, né? Aí, na medida do possível ela vai adequando. (PROFESSORA B).

Olha é muito bom, porque eu moro aqui quase em frente à escola, né? Então ele estuda aqui desde o ano passado, não tenho problema, é muito bom, trabalho o dia inteiro e deixo ele; quando não tem a gente sente até falta. [Risos]. Mas assim, muito bom; ele gosta de ficar também. O Programa já faz parte da comunidade. Em toda reunião que tem muitos pais acabam reclamando de alguma coisa, né? Mas eu não. Eu sempre parablenizo todo mundo muito bem. (MÃE).

De acordo com o que foi exposto, a permanência do aluno na escola em jornada diária ampliada abre espaço para se discutir o Programa Mais Educação como uma estratégia para necessidade de se repensar a função social da escola e sua organização curricular.

Esse pensamento encontra respaldo no caderno Rede de Saberes Mais Educação (2009):

A educação, como nos ensinou Paulo Freire, é um lugar de conflito, onde o diálogo precisa ser conquistado. A aposta desta formulação para a educação integral está na construção de um instrumento capaz de lidar com saberes oriundos de distintas experiências e avançar na direção da escuta mútua e das trocas capazes de constituir um saber diferenciado. Se o homem é o sujeito de sua própria educação, não é somente objeto dela; como ser inacabado não deve render-se, mas interrogar e questionar. Escola e comunidade estão convidadas a fazer este exercício. [...] isto porque não basta reconhecer que precisam romper os isolamentos em que se encontram, é necessário superar o desafio. Sem abrir-se para a comunidade a escola dificilmente poderá cumprir sua função social. A comunidade, por sua vez, não pode nem deve prescindir da escola para seus projetos. A educação no âmbito da

comunidade tem dupla dimensão: a comunidade como agente “educador” e, ao mesmo tempo, como sujeito (coletivo) que se educa. (BRASIL, 2009d, p.15).

Entretanto, nessa direção não se pode perder de vista o fato de que esse tipo de relação, do modo como apresentado nos depoimentos dos entrevistados, expressa a ausência do Estado e revelam suas condições pouco eficientes na oferta de políticas públicas sociais.

Quando instadas a elencar os pontos positivos do Programa Mais Educação, a gestora escolar, a professora comunitária e a coordenadora pedagógica são unânimes em afirmar que a ‘participação dos pais’ e a ‘socialização do educando’, constituem os ‘aspectos mais significativos do Programa’.

Com relação à participação dos pais na escola, Freire (2002) assevera:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões, punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber que vai além do saber da pura experiência feita, que leve em conta suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates, ideias, soluções, reflexões, aonde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. (FREIRE, 2002, p.16).

A respeito da ‘socialização do educando’, cabe destacar que essa somente é alcançada em sentido pleno à medida que os educandos consigam atribuir significado à aprendizagem dos conteúdos de modo a contribuir para seu crescimento de ordem pessoal.

Na visão da mãe, do monitor B e da professora C, o ponto que merece destaque no Programa Mais Educação é a ‘retirada das crianças da rua’.

Nesse sentido, a que se concordar com a afirmação de Moll (2012): “Não se pode tomar a educação integral como uma tábua de salvação do trabalho escolar e para os problemas da sociedade, mas ela é uma pauta que faz parte de uma agenda de consolidação de direitos”.

Na opinião da monitora A e da professora B, o principal ponto positivo do Programa Mais Educação é o “acompanhamento da escola nas atividades diversificadas”.

Entretanto, Cavaliere (2002), chama atenção para o fato de que:

A escola não precisa ser vista como um espaço de metodologias tradicionais. Assim, atividades outras são bem vindas, desde que integradas ao currículo escolar, entendidas como *parte significativa* da formação. E nada impede que essas atividades aconteçam para além do espaço físico da escola, desde que isso esteja contemplado no seu projeto político pedagógico para não se constituírem como atividades sem relação com as propostas das instituições de ensino correndo o risco

de não favorecerem a formação integral dos indivíduos. Mas constituírem-se como medidas paliativas às questões relacionadas ao risco social. (CAVALIERI, 2002, p. 97).

Compreende-se pelo exposto que essas ‘atividades diversificadas’, que não necessariamente são próprias da escola, contribuem para a ressignificação dos fazeres políticos e pedagógicos da escola, na perspectiva da oferta de uma educação integrada e articulada, capaz de promover o diálogo entre os ‘conteúdos escolares’ e os ‘saberes locais’.

No entanto, os entrevistados foram unânimes em apontar as questões referentes à infraestrutura como principal aspecto negativo do Programa.

Essa questão, conforme discutido ao longo do capítulo, configura-se como ‘ponto de estrangulamento’ da implantação da política pública de educação integral em tempo integral, pois perpassa pela questão da redução de investimentos por parte dos governantes, ou seja, do ‘barateamento da educação’, a partir da qual são estabelecidas as relações de parceria como forma de justificar a omissão do Estado.

Mészáros (2011) corrobora para esse entendimento ao caracterizar que um dos principais problemas do sistema capitalista é:

[...] a total incapacidade de tratar as causas como causas, não importando a gravidade de suas implicações em longo prazo. Esta não é uma dimensão passageira (historicamente superável), mas uma irremediável dimensão estrutural do sistema do capital voltado para a expansão que, em suas necessárias ações remediadoras, deve procurar soluções para todos os problemas e contradições gerados, em sua estrutura por meio de ajustes feitos estritamente nos efeitos e nas conseqüências. (MÉSZÁROS, 2011. p.175).

Ao ser questionada, na perspectiva de se obter a compreensão sobre o Programa Mais Educação enquanto estratégia para o fortalecimento da qualidade do ensino, a gestora escolar afirma que ‘para a escola o principal foco é a aprendizagem; para a família é a inclusão social. Muitos pais pensam: estão cuidados, alimentados e aos poucos a consciência tem que mudar’.

Essa visão é compartilhada ainda pela coordenadora pedagógica e pela professora comunitária, à medida que afirmam que por meio das atividades do Programa os alunos desenvolvem conceitos de cidadania.

Esse posicionamento sobre o Programa Mais Educação enquanto estratégia de inclusão social é confirmado por meio do depoimento da mãe:

Olha! Pra mim, o principal é a inclusão, tirar as crianças da rua, né? Porque isso daí a gente vê muito. Principalmente quando chega agora, nas férias. Você anda aqui, ou anda ali do outro lado da rua e o que você mais vê é criança na rua. E assim é a rotina porque é muita criança na comunidade. A gente até usa uma brincadeira de falar assim: Aí tem mais guri do que gente. (MÃE).

Entretanto, na opinião das monitoras e professoras, o Programa Mais Educação é compreendido como um conjunto de ações que buscam a melhoria da aprendizagem e consequentemente a inclusão social, o que pode ser ilustrado por meio da fala da professora B: “Ao mesmo tempo em que as crianças estão melhorando nos estudos, com as oficinas do Mais Educação estão avançando, elas também aprendem a conviver melhor ficando mais tempo fora da rua.” (PROFESSORA B).

De modo geral, a análise dos dados obtidos na pesquisa permite inferir que apesar de ser proposto enquanto estratégia indutora de uma política pública educacional ancorada na reorganização dos tempos e espaços escolares, aliada a ressignificação curricular, o Programa Mais Educação se mantém com forte viés assistencialista no qual os educandos são atendidos em suas necessidades básicas e mantidos distantes dos ‘perigos da rua’, contribuindo para a consolidação de uma ‘política simplista de educação em tempo integral’.

Superar essa visão, não é uma tarefa fácil, porém acredita-se que a partir da valorização da política pública de ampliação da jornada escolar por parte dos entes federados, visando assegurar sua efetividade por meio do planejamento de ações integradas, será possível alcançar a tão almejada melhoria qualitativa da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procurou-se analisar o Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010, enquanto estratégia indutora para uma política pública de educação integral em tempo integral, no contexto do Plano de Ações Articuladas do estado de Mato Grosso do Sul, no período de 2008 a 2014.

Para melhor compreensão da temática pesquisada, se fez necessário focar a instituição do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto Federal nº 6.094, de 24 de abril de 2007 que promulgou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a Educação Básica e estabeleceu o Plano de Ações Articuladas (PAR) como instrumento de execução desse Compromisso, com vistas à melhoria da qualidade do ensino ofertado pelos sistemas educacionais, utilizando-se como balizador dessa o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

De tal modo, a partir da adesão ao Compromisso, no estado de Mato Grosso do Sul foram realizados o diagnóstico e a elaboração do PAR em conformidade com as orientações padronizadas contidas no Instrumento de Campo, advindas do Ministério da Educação.

Conforme dados coletados na pesquisa, o processo de diagnóstico e elaboração do PAR estadual ocorreu de forma aligeirada e com participação pouco expressiva de membros da Secretaria de Estado de Educação em virtude da urgência de cumprimento de prazos para assegurar o recebimento de recursos financeiros oriundos do governo federal.

A análise documental do Plano de Ações Articuladas demonstra que tanto no PAR 2007-2010, quanto no PAR 2011-2014, a questão da política de educação integral em tempo integral foi minimamente priorizada, terminando por dificultar o planejamento de ações que assegurassem o exposto por meio da meta 6 do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, que propõe “implantar e implementar gradativamente a educação em tempo integral em no mínimo 65% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos 25% dos estudantes da educação básica”. (MATO GROSSO DO SUL, 2014a).

Cabe aqui ressaltar que para a efetividade dessa política pública é fundamental o estabelecimento de relações cooperativas entre os entes federados, nesse contexto entre estado e União, de modo a assegurar a continuidade da política implantada.

Sob a égide do Programa Mais Educação, merece destaque a proposição de articulação entre os diversos segmentos da sociedade como forma de afiançar a oferta da ampliação dos tempos e espaços escolares na perspectiva de uma educação integral.

Entretanto, de acordo com a análise das entrevistas a melhoria da qualidade da educação, por meio da educação integral em tempo integral, perpassa por questões referentes a infra-estrutura adequada, a formação continuada dos profissionais da educação e a reorganização do currículo escolar.

Isso posto, contribuiu para a construção de uma proposta de intervenção que oportunizasse a realização de oficinas de formação continuada para monitores e professor comunitário, identificado no contexto da pesquisa como professor articulador, para atendimento as necessidades da unidade escolar pesquisada (Apêndice F).

A análise revelou ainda a predominância de uma concepção assistencialista e compensatória em relação ao Programa Mais Educação por parte dos entrevistados, fato esse que aliado aos resultados aferidos pelo IDEB das escolas estaduais inseridas no Programa, nos permite inferir sobre a relevância deste enquanto estratégia de inclusão social, relegando em segundo plano o fortalecimento da aprendizagem, com vistas a melhoria da qualidade da educação.

Nesse contexto de educação compensatória, concorda-se com a afirmativa de Saviani (2008):

A educação compensatória significa, pois, o seguinte: a função básica da educação continua sendo interpretada em termos de equalização social. Entretanto, para que a escola cumpra essa função equalizadora é necessário compensar as deficiências cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da ação pedagógica. Daí porque a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas, etc. (SAVIANI, 2008, p. 42).

Tal concepção ancora-se em um contexto histórico de desigualdades sociais produzidas ao longo dos tempos em uma sociedade capitalista, como alternativa plausível para atendimento às necessidades das camadas sociais mais vulneráveis, partindo da premissa de que é necessário ampliar a jornada escolar dos menos privilegiados para que esses obtenham condições de reduzir ou até mesmo de extinguir tais desigualdades.

Importa ressaltar, que embora os discursos oficiais justifiquem a implantação das políticas educacionais como necessárias a melhoria qualitativa da educação, o que se percebe por meio do Programa Mais Educação é o estabelecimento de uma estratégia para ‘manutenção do aluno na escola’ em detrimento a ‘produção dos saberes’.

Nesse sentido, o caminho percorrido pela pesquisa demonstrou a fragilidade da efetivação do Programa Mais Educação na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, enquanto estratégia para melhoria da qualidade da educação em uma perspectiva

emancipatória para a formação integral do educando, sobretudo pela manutenção, por vezes velada, da estrutura de escola de turno e de contraturno.

Há de se considerar ainda o papel exercido pela Secretaria de Estado de Educação para a efetivação das ações referentes ao Programa Mais Educação, posto que, conforme os dados coletados nesta pesquisa, esse ficou reduzido ao repasse de orientações de caráter operacional, por meio de *web-conferências*, formatadas pelo Ministério da Educação (MEC) para atendimento as unidades federativas, sem considerar a diversidade do nosso país.

Ao sobrepor a função de caráter regulador em detrimento a função de acompanhamento, a SED/MS reforçou a visão fragmentada de educação integral em tempo integral, ao se demonstrar ineficaz para assegurar as condições mínimas para o estabelecimento de uma política educacional capaz de promover a melhoria qualitativa do processo educativo, com relação a escola pesquisada.

De acordo com os dados apresentados na pesquisa, podemos afirmar que o PAR atendeu de modo efêmero, mediante assistência técnica, as demandas para a efetivação de ações referentes à política de educação integral em tempo integral no contexto do Programa Mais Educação na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.

Após essas observações, cabe ainda ressaltar ser de extrema importância a superação do modelo de escola destinada a mera transmissão de conteúdos em prol de uma escola permeada por oportunidades educativas multidisciplinares associadas aos conteúdos e aos saberes tradicionais, por meio da flexibilização curricular.

Para tanto, faz-se imprescindível diagnosticar as fragilidades e demandas da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, no que concerne a implementação da política de educação integral em tempo integral, assegurando a participação coletiva dos sujeitos na elaboração do Plano de Ações Articuladas, com intuito de corrigir rumos e propor novas ações capazes de assegurar a continuidade dessa política pública.

Diante do exposto neste estudo, não se pretendeu esgotar a temática e sim apresentar reflexões no intuito de responder a problemática de pesquisa anunciada, ou seja, analisar qual a relação estabelecida entre a proposta de educação em tempo integral na perspectiva do Programa Mais Educação e a qualidade da educação na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, perpassando pela compreensão sobre a contribuição do Plano de Ações Articuladas (PAR) para a implementação da política de educação integral em tempo integral em nível estadual.

Assim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a discussão sobre a necessidade do planejamento de ações, por meio do Plano de Ações Articuladas, capazes de

otimizar a política de educação integral em tempo integral, além de oportunizar caminhos para novas pesquisas acadêmicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

AMORIM, M. D.; SCAFF, E. A. S. O planejamento como instrumento de gestão da educação básica: tendências das políticas atuais. In: Antônio Bosco de Lima; Dirce Nei Teixeira de Freitas. (Org.). **Políticas sociais e educacionais: cenários e gestão**. 1ed. Uberlândia, MG: EDUFU, 2013, v. 1. Disponível em: <<https://www.academia.edu>> Acesso em: 10 abr. 2015.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E; GENTILI, P. (Org.). **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11 ed. – São Paulo: Cortez: Campinas, SP. Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006.

ANTUNES, Vera de Fátima Paula. **A utilização dos resultados da avaliação institucional externa da educação básica no âmbito do Plano de Ações articuladas (PAR) em municípios sul-mato-grossenses**. 2012. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS.

AZEVEDO, José Clovis de. Educação pública: o desafio da qualidade - **Estudos Avançados**. v.21. n.60. São Paulo May/Aug. 2007. Disponível em: <www.scielo.br> Acesso em 10 abr. 2015.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do estado para a educação municipal. **Revista Educação e Sociologia**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 49-71.

BARTHOLOMEI, Maria Elisa Ennes. **Provimento do cargo de diretores escolares no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR), na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2007-2010)** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS. 2013. Disponível em: <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes>

BERNARDI, L. UCZAK L., ROSSI A. **Do Movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do Estado**. Trabalho apresentado na ANPAE Sul,2014

BOBBIO, Norberto. **O conceito de sociedade civil**. Rio de Janeiro: Graal, 1999

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 12agos. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 12 agos. 2015.

_____. **Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em: 12 agos. 2015.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2007a.

_____. **Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007b.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf> Acesso em: 12 agos. 2015.

_____. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas.** Ministério da Educação. Brasília, 2007c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> Acesso em: 12 agos. 2015.

_____. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** Guia de programas, 2008a. Disponível em: <<http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Brazil/BrazilGuiadoProgramasdoMEC.pdf>> Acesso em: 12 agos. 2015.

_____. **Manual Operacional de Educação Integral.** MEC, Secretaria de Educação Básica 2008b. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/manual_mais_educacao_2013_final_171013_2.pdf> Acesso em: 12 agos. 2015.

_____. **Educação Integral:** texto de referência para o debate nacional. Brasília: Mec, Secad, 2009a.

_____. **Gestão Intersetorial no Território.** Série “Mais Educação”, MEC /SECAD. 2009b.

_____. **Decreto nº. 6.755 de 29 de janeiro de 2009c.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm> Acesso em: 12 agos. 2015.

_____. **Redes de Saberes, Série “Mais Educação”,** MEC /SECAD, 2009d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf> Acesso em: 12 agos. 2015.

_____. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm> Acesso em: 12 agos. 2015.

_____. **Manual Operacional de Educação Integral,** MEC/SEB, 2010b. Disponível em: <[file:///C:/Users/user/Downloads/manual_operacional_de_educacao_integral_2012%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/manual_operacional_de_educacao_integral_2012%20(1).pdf)> Acesso em: 12 agos. 2015.

_____. **Programa Mais Educação: passo a passo.** MEC/SEB. Brasília, 2011a, 48 p. (Série Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf> Acesso em: 12 agos. 2015.

_____. **Orientações para elaboração do plano de ações articuladas dos estados e Distrito Federal (2011-2014) (PAR)** – Brasília, setembro de 2011b. Disponível em: <[file:///C:/Users/user/Downloads/par_municipal_2011_2014_etapa_diagnostico%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/par_municipal_2011_2014_etapa_diagnostico%20(1).pdf)> Acesso em: 12 agos. 2015.

_____. **PAR Instrumento Diagnóstico Par Estadual 2011 – 2014** - Brasília julho 2011c. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/instrumentodiagnostico_par_estadual_1114.pdf> Acesso em: 12 agos. 2015.

_____. **Manual Operacional de Educação Integral**, MEC/SEB – 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/manual_mais_educacao_2013_final_171013_2%20(1).pdf> Acesso em: 12 agos. 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/diretrizes_curriculares_nacionais_2013.pdf> Acesso em: 12 agos. 2015.

_____. **Manual Operacional de Educação Integral**, MEC/SEB, 2014a. Disponível em: <http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/09/manual_operacional_de_educacao_integral_2014.pdf> Acesso em: 12agos. 2015.

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014b**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 12agos. 2015.

CASTRO, J. A. **Financiamento da educação pública no Brasil**: evolução dos gastos, In: Federalismo e Políticas Educacionais na Efetivação do Direito à Educação no Brasil – IPEA 2011, p. 29-49. Disponível em: <www.ipea.gov.br/Início/Publicações/Livros> Acesso em: 18 abr. 2015.

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

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Revista Educação e Sociologia**. Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

_____. Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local. In: IV Congresso Luso Brasileiro, I Congresso Ibero Brasileiro, 2010, Elvas, Cáceres e Mérida. **Anais Espaço Público da Educação**: emergência de políticas e práticas de gestão local, regional e nacional, 2010. v. 9. p. 1-11.

CENPEC-**Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social – 2011, 108p.

COELHO, Ligia Martha Coimbra Costa; MENEZES, Janaína. **Tempo integral no ensino fundamental**: ordenamento constitucional-legal em discussão. In: 3ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2007. Disponível em: <www.30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3193>Acesso em: 12 mar. 2015.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Escola e conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Revista Educação e Sociologia**, v. 23 nº. 80, Campinas Sept. 2002.

LUIZ, Danuta E. Cantoia. **Orientações clássicas do pensamento gramsciano para pensar a sociedade contemporânea em Estado e Democracia: Pluralidade de questões**. Organizado por Lucia Cortez da Costa. Ponta Grossa. UEPG, 2008, 269p.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Estado e Políticas Públicas: contínua descontinuidade administrativa e de políticas públicas**. II Seminário das Ciências Sociais Aplicadas Área 11 – 2010. Disponível em:
<<http://periodicos.unesc.net/index.php/seminariocsa/article/viewFile/1390/1317>> Acesso em: 10 abr. 2015.

FERNANDES, Thamyres Wan de Pol . Regime de Colaboração: o contexto histórico das ações e das práticas em Educação. **Revista Educação em Foco** (Juiz de Fora) , v. 17, p. 153-176, 2013.

FERREIRA, Eliza B.; FONSECA, Marília. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 69-96, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 21. ed. 2002.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. - (Educação Cidadã; 4).

GUARÁ, I. M. É imprescindível educar integralmente. In: **CENPEC**. Educação integral. São Paulo, 2006.p. 15-24. (Cadernos Cenpec, n. 2).

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo. **Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p-9-49.

_____. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do Neoliberalismo**. 2 ed. Vozes: Petrópolis, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. volume 1 / Antonio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do Cárcere**. volume 2, edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho, 3. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HÖFLING, Eloisa De Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais - **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: reformas sem projeto. **Revista Adusp**, p. 46-54, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirna Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. Ver. E ampl. – São Paulo: Cortez, 2012. – Coleção docência em formação: saberes pedagógicos.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**, 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação** – PEE/MS, 2014a, p.43. Disponível em: <http://www.gtpead.com.br/plano__polo_campo_grande.pdf> Acesso em: 12 agos. 2015.

MATO GROSSO DO SUL. **Coordenadoria de Políticas para Educação Infantil e Ensino Fundamental**, 2014a, s/p.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto “P” nº 1.172**, de 21 de março de 2011. Diário Oficial.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. [tradução Isa Tavares]. – 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução Paulo César Castanheira, Sérgio Lessa. 1. Ed revista. - São Paulo: Boitempo, 2011

MOLL, Jaqueline. Desafios, avanços e limites do sistema educacional e da organização curricular no século XXI. In: SCOCUGLIA, Afonso. Prefeitura Municipal de Gravataí. **I Encontro Internacional de Educação: educação e direitos humanos**. Gravataí: SMED, 2007, p.139-148. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/110623385/Salto-Para-o-Futuro-1-PEI>> Acesso em: 25 abr.2015.

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

NOVELLI, José Marcos Nayme. A questão da continuidade da política macroeconômica entre o governo Cardoso e Lula (1995-2006). **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v.18, n.36, p.227-240, jun.2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Revista Educação e Sociologia**. Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007.

OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra - O Programa Fundescola: concepções, objetivos, componentes e abrangência – a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. **Revista Educação e Sociologia**. Campinas, vol. 26, n. 90, p. 127-147, Jan./Abr. 2005.

PERONI, V. M.. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V., BAZZO, V. L., PEGORARO, L. (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 28 jun.2015.

PINHEIRO, Fernanda Picanço da Silva Zarour. **Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral**. Rio de Janeiro: UNIRIO. (Dissertação de Mestrado), 2009. Disponível em teiaufmg.com.br

PNAS. **Política Nacional de Assistência Social PNAS/2004**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.renipac.org.br/pnas_2004.pdf> Acesso em: 12 agos. 2015.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Estadual Antonio Delfino**. 2014, s/p.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984. 106p.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Revista Educação e Sociologia**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (coleção educação contemporânea).

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013. – (coleção memória da educação).

SCAFF, Elisangela Alves da Silva. **Planejamento da educação e cooperação internacional: uma análise dos programas Monhangara e Fundescola**. São Paulo, 2007. Tese de Doutorado, FAE/USP. Disponível em www.teses.usp.br

SIMIONATTO, Ivete. **A Contribuição de Gramsci para a Análise do Estado - em Estado e Democracia: Pluralidade de questões**. Organizado por Lucia Cortez da Costa. Ponta Grossa. UEPG, 2008, 269p.

SOARES, Marcos Aurélio. **A descentralização do ensino no Brasil e a implementação dos sistemas municipais de ensino: razões e determinações**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

SOUZA, Bartolomeu José Ribeiro de. **Os planos e a gestão básica no Brasil: o PDE em análise**. Disponível em: http://www.anpae.orf.br/congressos_antigos/simposio2009/49.pdf> Acesso em: 26 mai. 2015.

SOUZA, Donaldo Bello de S; ALCÂNTARA, Alzira Batalha; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Diagnósticos locais do Plano de Ações Articuladas: uma análise de sua confiabilidade. **Revista Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 2, p. 218-231, maio-ago. 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista (técnico da SED)

1. Identificação do entrevistado – cargo
2. Desde quando você coordena o Programa Mais Educação no âmbito da Secretaria de Estado de Educação?
3. De que modo a Secretaria de Estado de Educação (SED) teve conhecimento a respeito do Plano de Ações Articuladas (PAR)?
4. Como se deu o processo de implantação do Plano de Ações Articuladas em Mato Grosso do Sul?
5. Quais os critérios adotados para priorização das demandas a serem contempladas no PAR?
6. Você saberia explicar por quais motivos o Programa Mais Educação fora minimamente contemplado no PAR, ou seja, com apenas 4(quatro) ações no período de 2007-2010 e com 3 (três) ações no período de 2011-2014?
7. Como se deu a criação do Comitê de Educação Integral para discussão das ações indutoras da Política de Educação Integral em Mato Grosso do Sul?
8. A Secretaria de Estado de Educação, no que lhe compete, prestou assessoria aos municípios para a implantação e implementação do Programa Mais Educação? De que forma?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista (gestão escolar/coordenação pedagógica/professor comunitário)

1. Identificação do entrevistado – cargo
2. Desde quando você está inserido no Programa Mais Educação?
3. Quais são as suas atribuições no desenvolvimento do Programa nesta escola?
4. Quais os motivos para implantação do Programa nesta escola?
5. Como ocorreu esse processo de implantação?
6. Quais os sujeitos envolvidos nesse processo? Quais atribuições lhes foram conferidas para assegurar a implantação do Programa na escola?
7. Quais as atividades desenvolvidas pelo Programa na escola? Dentre essas, qual (is) você considera de maior relevância para os alunos? Por quê?
8. Em quais espaços educativos essas atividades são desenvolvidas?
9. Como se dá a relação escola-comunidade no âmbito do Programa Mais Educação?
10. Com a implantação do Programa, quais mudanças ocorreram no cotidiano escolar?
11. O desenvolvimento do Programa Mais Educação está assegurado e em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola?
12. Os recursos financeiros transferidos pelo governo federal para o desenvolvimento das atividades do Programa na escola são suficientes?
13. Como a Secretaria de Estado de Educação acompanha a execução do Programa Mais Educação nesta escola? Como você avalia esse acompanhamento?
14. De que modo você considera a contribuição do Programa Mais Educação para o fortalecimento da qualidade educacional?
15. Em sua opinião quais os aspectos positivos e negativos do Programa Mais Educação?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista (monitor)

1. Identificação do entrevistado – função
2. Desde quando você está inserido no Programa Mais Educação?
3. Quais são as suas atribuições no desenvolvimento do Programa nesta escola?
4. Quais as atividades desenvolvidas pelo Programa na escola? Dentre essas, qual (is) você considera de maior relevância para os alunos? Por quê?
5. Em quais espaços educativos essas atividades são desenvolvidas?
6. Como é feito o acompanhamento pela escola das atividades que você, como moitor, desempenha?
7. Como ocorre a relação monitor – professor?
8. Você participa de sessões de estudo e/ou reuniões de orientação para o desenvolvimento das atividades do Programa na escola?
9. Como a Secretaria de Estado de Educação acompanha a execução do Programa Mais Educação nesta escola? Como você avalia esse acompanhamento?
10. De que modo você considera a contribuição do Programa Mais Educação para o fortalecimento da qualidade educacional?
11. Em sua opinião quais os aspectos positivos e negativos do Programa Mais Educação?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista (professor)

1. Identificação do entrevistado – cargo
2. Quais são as suas atribuições no desenvolvimento do Programa nesta escola?
3. Como você compreende as finalidades do Programa Mais Educação?
4. Quais as atividades desenvolvidas pelo Programa na escola? Dentre essas, qual (is) você considera de maior relevância para os alunos? Por quê?
5. Em quais espaços educativos essas atividades são desenvolvidas?
6. Como se dá a relação escola-comunidade no âmbito do Programa Mais Educação?
7. Com a implantação do Programa, quais mudanças ocorreram no cotidiano escolar?
8. Em sua opinião quais os aspectos positivos e negativos do Programa Mais Educação?
9. Como ocorre a relação professor - monitor?
10. Você participa de sessões de estudo e/ou reuniões de orientação para o desenvolvimento das atividades do Programa na escola?
11. Como a Secretaria de Estado de Educação acompanha a execução do Programa Mais Educação nesta escola? Como você avalia esse acompanhamento?
12. De que modo você considera a contribuição do Programa Mais Educação para o fortalecimento da qualidade educacional?

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista (representante dos pais)

1. Identificação do entrevistado
2. Como se dá a relação escola-comunidade no âmbito do Programa Mais Educação?
3. Em quais espaços educativos são desenvolvidas as atividades referentes ao Programa Mais Educação?
4. Com a implantação do Programa, quais mudanças ocorreram no cotidiano da comunidade?
5. Você participa de reuniões propostas pela escola sobre o Programa Mais Educação?
6. De que modo você considera a contribuição do Programa Mais Educação para o fortalecimento da qualidade educacional?
7. Em sua opinião quais os aspectos positivos e negativos do Programa Mais Educação?

APÊNDICE F – Proposta de Intervenção

Oficina de Formação Continuada: um espaço para reflexão dos educadores do Programa Mais Educação

A presente proposta de intervenção decorre dos resultados da pesquisa intitulada “O Programa Mais Educação no contexto do Plano de Ações Articuladas (PAR): uma estratégia para a melhoria da qualidade da educação? ”, inserida na área de concentração ‘Formação de Educadores’, linha de pesquisa ‘Organização do Trabalho Didático’, no âmbito do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Dados da pesquisa realizada revelam certa desarticulação entre as ações de formação continuada para professores comunitários e monitores do Programa Mais Educação, realizadas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e a real demanda de apoio formativo para o fortalecimento da educação integral em tempo integral a estes sujeitos, com vistas a melhoria da qualidade do ensino.

Nesse contexto, a proposta de intervenção objetiva fortalecer o processo formativo do professor comunitário, identificado nesta pesquisa como professor articulador de atividades de educação em tempo integral e dos monitores responsáveis pelas atividades do Programa Mais Educação na Escola Estadual Antônio Delfino Pereira – Centro de Cultura e Educação Tia Eva (CCETE).

Justificativa

A efetivação da educação integral³⁹ em jornada ampliada encontra respaldo a partir da publicação da Lei 9.393/1996 que determina que o “[...] ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. (art.34, §2).

Deste modo, deve-se compreender a ampliação do tempo escolar para além do aumento do tempo na escola e para além da oferta de atividades extracurriculares complementares, com vistas a organização de um currículo integrado aos diversos saberes capazes de proporcionar o fortalecimento do processo de aprendizagem.

³⁹ Na perspectiva da valorização do desenvolvimento integral do educando e no reconhecimento do indivíduo como um ser formado de múltiplas facetas, encontra-se o ponto de vista sobre educação integral defendido por Maurício (2009), como sendo aquela que “reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias”. (MAURÍCIO, 2009, p.26).

Nessa perspectiva a educação integral em tempo integral no Brasil está relacionada com a criação do Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010.

Para a coordenação das atividades do programa na escola é estabelecido o papel do professor comunitário, definido como sendo “[...] preferencialmente um professor efetivo do corpo docente da escola, responsável pelo planejamento de atividades que integram o Programa Mais Educação com a escola regular [...]”. (BRASIL, 2009a, p.53).

Compete ao professor comunitário coordenar a oferta e a execução das atividades de educação integral primando pela “[...] articulação com a comunidade, seus agentes e seus saberes e ao mesmo tempo entre os novos saberes, os novos espaços, as políticas públicas e o currículo escolar estabelecido”. (BRASIL, 2011a, p.16).

Como agentes co-responsáveis pelo desenvolvimento de atividades de educação integral do Programa Mais Educação, destacam-se os monitores, preferencialmente estudantes universitários observando-se o disposto na Lei nº 9.608/1998⁴⁰, com habilidades reconhecidas pela comunidade e com formação específica nos macrocampos, compreendidos como “[...] vivências, linguagens e conhecimentos disciplinares incorporados ao currículo por legislação, por iniciativas e possibilidades de ampliação e ressignificação do tempo diário de/na escola”. (LECLERC; MOLL, 2012, p.96).

Isso posto, justifica a necessidade de implementação de práticas de formação continuada para monitores e professor comunitário, na perspectiva da construção de uma rede de saberes e práticas em prol do desenvolvimento integral dos alunos inseridos no Programa Mais Educação.

Sendo assim, este Projeto de Intervenção pretende contribuir com elementos para a disseminação de concepções e práticas que pensem a inovação e o caminho que permeiam a inter-relação entre teoria e prática, na qual, a teoria vincula-se aos problemas reais que emergem da prática e a prática orienta-se pela teoria. Trata-se de um contexto em que a formação continuada dos educadores envolvidos nas atividades de educação em tempo integral possibilite romper e superar os modelos estereotipados e funcionalistas, que almejam

⁴⁰ A Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1988, dispõe sobre o serviço voluntário e considera para fins desta Lei, a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade, não gerando vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista previdenciária ou afim. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 15 mai. 2015.

a redução de investimentos no processo formativo a partir da padronização, não considerando as especificidades culturais das diversas unidades de ensino.

Metodologia

Para o êxito desta proposta, faz-se necessário que as ações sejam apresentadas inicialmente à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), para o estabelecimento de parceria com a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Esta proposta de intervenção, compreende a realização de assessoramento pedagógico da pesquisadora à unidade escolar pesquisada, por meio da oferta de oficinas de formação continuada ao professor comunitário e aos monitores do Programa Mais Educação.

As oficinas serão realizadas na modalidade presencial, em conformidade com as datas asseguradas para ‘reuniões pedagógicas’ e/ou ‘sessões de estudo’, previstas em calendário escolar da unidade de ensino.

A carga horária total será de 40 (quarenta) horas, distribuídas em quatro bimestres letivos, conforme matriz curricular⁴¹, no período de fevereiro a dezembro de 2016, sendo que no quarto bimestre ocorrerão dois encontros.

Cada encontro presencial corresponde a carga horária de 08 (oito) horas, sendo 04 (quatro) horas destinadas ao estudo sob acompanhamento da pesquisadora e 04 (quatro) horas destinadas à elaboração do material a compor o portfólio, contendo as atividades desenvolvidas no bimestre, totalizando assim a carga horária de 40 (quarenta) horas.

A avaliação final das oficinas dar-se-á por meio da construção de um blog contendo postagens referentes as experiências formativas dos participantes.

A matriz curricular das oficinas de formação continuada é expressa conforme quadro abaixo:

Quadro 9 - Matriz Curricular das Oficinas de Formação Continuada

Encontro	Oficina	Carga Horária
1º bimestre	Educação integral e integrada: reflexões iniciais	08 horas
2º bimestre	Programa Mais Educação: perspectivas de formação integral em tempo integral	08 horas
3º bimestre	Caminhos da cidade que educa	08 horas
4º bimestre	O Programa Mais Educação na Escola Estadual Antônio Delfino Pereira – Limites e Possibilidades	08 horas

⁴¹ Matriz elaborada em consonância com aspectos detectados na pesquisa.

	Avaliação Final: Construção do Blog	08 horas
--	-------------------------------------	----------

Fonte: Elaborado pela autora

Ressalta-se pelo oportuno que a matriz curricular apresentada fundamenta-se na reflexão acerca da relação estabelecida entre a organização curricular proposta pelo Programa Mais Educação e a importância da formação continuada dos educadores para a consolidação da ampliação da jornada escolar em tempo integral com foco em uma educação integral.

Para tanto, as oficinas serão planejadas a partir das reais necessidades da unidade escolar, conforme dados obtidos por meio da pesquisa, de acordo com o material bibliográfico sugerido abaixo descrito.

Quadro 10 - Referências bibliográficas sugeridas

Encontro	Material de Apoio
1º bimestre	Princípios da educação integral, integrada, integradora e em tempo integral, Moacir Gadotti (Do livro Educação Integral no Brasil: Inovações em processo, p. 97-107).
	Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral, Antônio Sérgio Gonçalves.
	Educação integral e tempo integral. Lúcia Velloso Maurício (org.), Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009.
2º bimestre	A educação integral no Brasil: Programa Mais Educação. NBR Entrevista -Mais Educação com Jaqueline Moll.
	Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral. Brasília, DF, 2009.
	Programa Mais Educação: Passo a Passo. Brasília, DF, 2009.
3º bimestre	O bairro, a cidade, a criança e a educação integral. GADOTTI, M. Educação Integral no Brasil: inovação em processo. Série Educação cidadã, v.4. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
	Povo que educa, município que educa: novos desafios. GADOTTI, M. Povo que educa, município que educa: novos desafios. In: PADILHA, P. R., CECCON, S. & RAMALHO, São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.
	"Escola de tempo integral e cidadania escolar" de Zaia Brandão
4º bimestre	Projeto Político Pedagógico - Escola Estadual Antônio Delfino Pereira – Centro de Cultura e Educação Tia Eva (CCETE)

Fonte: Elaborado pela autora

Ressalta-se ainda que as referências bibliográficas sugeridas para o planejamento das oficinas de formação continuada destinadas ao atendimento das necessidades formativas do professor-comunitário e dos monitores, partem do pressuposto de que é fundamental que tais agentes educadores ampliem suas visões sócio culturais de modo a desenvolver maior

criticidade quanto à perspectiva tradicional do processo de ensino e de aprendizagem em um cenário de educação em tempo integral.

Por fim, destaca-se que a certificação dos participantes das oficinas ficará sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação, adotando-se como critério a participação do público-alvo em no mínimo 75% (setenta e cinco) das atividades presenciais.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. **Título do Projeto de Pesquisa:** O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): UMA ESTRATÉGIA PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO?
2. **Delineamento do Estudo e Objetivos:** - Conhecer como se dá a operacionalização do Programa Mais Educação na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, definindo como lócus da pesquisa uma dentre as duas escolas estaduais de tempo integral na qual o Programa fora implantado como piloto, na cidade de Campo Grande- Mato Grosso do Sul, a fim de possibilitar uma reflexão sobre a relação estabelecida entre o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Programa Mais Educação (PME), sob o aspecto da melhoria da qualidade da educação.
3. **Procedimentos de Pesquisa:** A coleta de dados será realizada junto à comunidade escolar, a partir de entrevistas semi-estruturadas com, professores, coordenadora pedagógica, monitores, professora comunitária, presidente do órgão colegiado e gestora escolar.
4. **Garantia de Acesso ao protocolo de Pesquisa:** Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo os sujeitos participantes terão acesso à pesquisadora e a coordenadora da pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A orientadora do protocolo de pesquisa é o Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito. Se por ventura você tiver alguma dúvida quanto aos procedimentos éticos envolvidos na pesquisa, por favor, queira entrar em contato com a Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação, Profa. Dra. Celi Correa Neres, pelo telefone (67) 3901- 4601
5. **Garantia de Liberdade:** É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

6. **Garantia de Confidencialidade:** Os dados relativos da pesquisa advindas dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória de análise de conteúdo, sem identificação dos sujeitos participantes.
7. **Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa:** É direito dos sujeitos participantes ter informações sobre a pesquisa e dever da pesquisadora, mantê-los (as) informados (as) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.
8. **Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações:** Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação.
9. **Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos:** Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.
10. **Garantia de Entrega de 01 (uma) cópia do exemplar do Trabalho:** após a finalização da pesquisa e apresentação na Banca Examinadora a pesquisadora entregará 01 (um) exemplar do trabalho para o acervo da Escola Estadual Antônio Delfino Pereira, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado (a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pela pesquisadora **Patrícia Pato dos Santos**.

Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, a ausência de desconfortos ou de riscos físicos e/ou psíquicos e morais, as garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto a minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes. Afirmando ainda que, se necessário, concordo com a publicação de minha imagem por meio de fotografia na pesquisa, desde que meu nome não seja divulgado.

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Assinatura do Sujeito Participante

Campo Grande, MS, 23/06/2015

ANEXO B – Termo de Compromisso



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO

TERMO DE ADESÃO

O Estado do **Mato Grosso do Sul**, doravante denominado **Estado**, representado por seu(a) Governador(a), **André Puccinelli**, CPF 005.983.059-04, RG 001223000, expedido pela SSP/MS, devidamente estabelecido à Avenida do Poeta, s/n – Bloco 8 Parque dos Poderes – Campo Grande – MS, resolve firmar o presente Termo de Adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, consideradas as seguintes condições:

CLÁUSULA PRIMEIRA – do Objeto

O presente termo tem por objeto a adesão do **Estado** ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Ministério da Educação, nos termos do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

CLÁUSULA SEGUNDA – o Estado se compromete a:

1. Cumprir as seguintes diretrizes abaixo, conforme o art. 2º do Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007:

I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;

II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;

AP
Puccinelli

- III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
- IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra turno, estudos de recuperação e progressão parcial;
- V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação;
- VI - matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;
- VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;
- VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física;
- IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;
- X - promover a educação infantil;
- XI - manter programa de alfabetização de jovens e adultos;
- XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;
- XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;
- XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;
- XV - dar conseqüência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;
- XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;
- XVII - incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;



XXVIII - fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;

XXIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;

XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;

XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;

XXIII - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;

XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

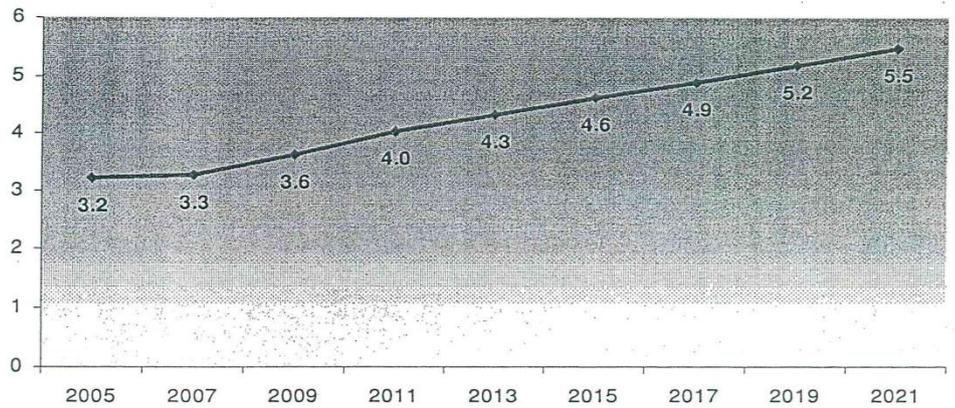
XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.

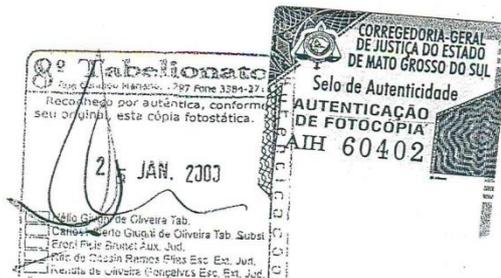
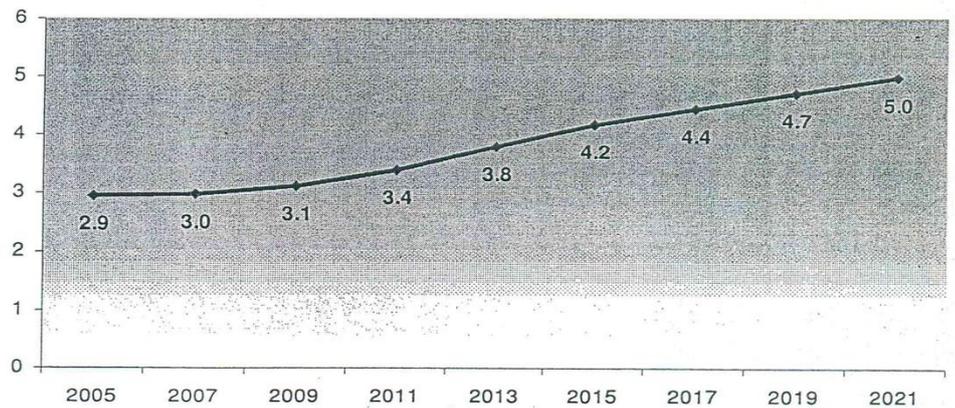


2. Desenvolver ações que possibilitem o cumprimento das metas estabelecidas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), conforme gráfico (s) abaixo:

Projeção do IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual

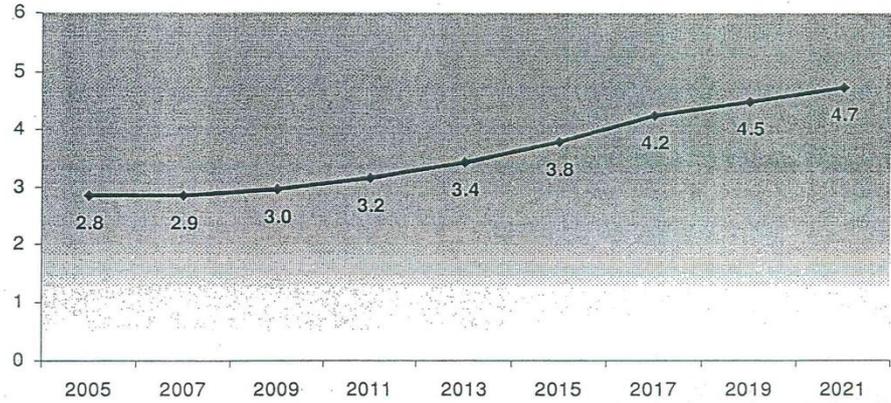


Projeção do IDEB dos anos finais do ensino fundamental da rede estadual



Handwritten signature and initials.

Projeção do IDEB para o ensino médio da rede estadual



3. Mobilizar a comunidade e suas lideranças, os profissionais de educação do estado, pais e alunos, os meios políticos e administrativos e os recursos estaduais disponíveis necessários para, em parceria com o MEC, implementar as diretrizes estabelecidas e cumprir a trajetória do IDEB.
4. Colaborar, com assistência técnica ou financeira adicionais, para a execução e o monitoramento dos Planos de Ações Articuladas de seus municípios.
5. Promover a participação das escolas da rede na Prova Brasil, quando atenderem aos critérios estabelecidos pelo INEP.
6. Divulgar a evolução dos dados educacionais no âmbito local.
7. Preencher e enviar dados financeiros, por meio do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação – SIOPE.

B
Franco



8. Criar meios de facilitar o acesso, por parte dos gestores municipais, às informações das escolas estaduais, sobre a frequência escolar dos alunos beneficiários do Programa Bolsa Família, para o envio regular das mesmas ao MEC:

Campo Grande, 29 de novembro de 2007.



André Puccinelli
Governador do Estado



Maria Nilene Badeca da Costa
Secretária de Estado de Educação



Fernando Haddad
Testemunha



ANEXO C – CI 1533/2009/SUPED/COEB



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ED. BÁSICA E DE ED. PROFISSIONAL



COMUNICAÇÃO INTERNA

Nº 1533/2009

Da: Coordenadoria de Educação Básica SUPED/SED

Para: Gabinete Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

Assunto: Confirmação de cadastramento no Programa Mais Educação – Educação Integral

Senhora Secretária.

Encaminhamos Minuta de Ofício para apreciação da Exma. Senhora Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, Profa. Maria Nilene Badeca da Costa e posterior envio ao Ilmo. Senhor André Lázaro, Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania – SECAD/MEC, no endereço abaixo:

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania – SECAD/MEC.

Esplanada dos Ministérios – bloco “L” – Anexo I - 4º andar – Sala 423

Brasília – Distrito Federal

CEP – 70047-900

Atenciosamente

Carla de Britto Ribeiro Carvalho

Coordenadora de Educação Básica

MINUTA

Senhor Secretário.

A implantação da educação de período integral por intermédio do Programa Mais Educação – Educação Integral, entre outros objetivos, busca solucionar problemas como a oferta de novas atividades educacionais, reduzir a evasão e a repetência escolar, por meio de atividades pedagógicas culturais, educativas, esportivas, de educação ambiental, de educação de direitos humanos, de recreação e lazer, todas adequadas ao Projeto Político – Pedagógico das unidades escolares, além de proporcionar uma educação para abranger os aspectos: cognitivos, afetivos, físico, artístico, social e cultural, com aumento das possibilidades de desenvolvimento da capacidade criativa e de adaptação ao mundo em que vivem, ao utilizar os conhecimentos que lhes são possibilitados em uma escola de período integral.

A sociedade impõe aos educadores e aos gestores da educação a tarefa de repensar, reelaborar e desenvolver novas diretrizes metodológicas e de gestão escolar, sem as quais a educação e o processo de ensino e de aprendizagem não evoluiriam.

As perspectivas que se abrem nos mais diversos campos do saber implicam um modelo educacional permanentemente aberto ao novo, ao dinâmico e flexível, atento a uma realidade que se transforma a cada momento.

As justificativas ora apresentadas tem por objetivo, e vem justificar a solicitação de implantação de Educação de Período Integral, como forma de ampliar espaços, tempos e oportunidades educativas.

Tal propósito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul coincide com objetivos e metas do Ministério da Educação, tal como: antecipar a concretização da meta de ampliação do tempo pedagógico com tempo integral para a Educação Básica, previsto para o ano de 2010 (Lei nº 9.394/96 – LDB).

Sendo assim, apresentamos, como solicitado, a relação de unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, para implantação no Programa Mais Educação - Educação Integral da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC.

As unidades escolares, abaixo relacionadas, compõem a relação de 49 (quarenta e nove) escolas sugeridas pela SECAD/MEC, e são apresentadas por essa Secretaria para implantação do Programa Mais Educação – Educação Integral.

Município	Unidade Escolar	Nº de Alunos Atendidos
Campo Grande	EE Dr. Arthur de Vasconcellos Dias	93 alunos
Campo Grande	EE Hércules Maymone	231 alunos
Campo Grande	EE Maria Eliza Bocayúva C. da Costa	140 alunos
Campo Grande	EE Profº Henrique Cirylo Côrrea	137 alunos
Campo Grande	EE Profª Brasilina Ferraz Mantero	208 alunos
Campo Grande	EE Profª Fausta Garcia Bueno	123 alunos
Campo Grande	EE Profª Joelina de Almeida Xavier	288 alunos
Campo Grande	EE Profª Neyder Suelly Costa Vieira	70 alunos
Campo Grande	EE Profª Thereza Noronha de Carvalho	140 alunos
Campo Grande	EE Sebastião Santana de Oliveira	83 alunos
Campo Grande	EE Amélio de Carvalho Baís*	360 alunos

* EE Amélio de Carvalho Baís também está cadastrada no Programa Ensino Médio Inovador.

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, em atendimento à solicitação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, apresenta a indicação de mais 05 (cinco) unidades escolares, não constantes da relação, como substituição de escolas sugeridas.

Município	Unidade Escolar	Nº de Alunos Atendidos
Campo Grande	EE Maestro Frederico Liebermann	154 alunos
Campo Grande	EE Marçal de Souza Tupã - Y	162 alunos
Campo Grande	EE Profº Silvio Oliveira dos Santos	136 alunos
Corumbá	EE Dr. João Leite de Barros	98 alunos
Vicentina	EE São José	107 alunos

- **Escolas Estaduais Maestro Frederico Liebermann, Marçal de Souza Tupã – Y e Professor Silvio Oliveira dos Santos:** essas unidades escolares estão localizadas no

município de Campo Grande e apresentam pontos em comum, tais como: indisponibilidade de áreas próximas para desenvolver atividades extra-classe e pedagógicas; localizadas em regiões de periferia da Capital do Estado de Mato Grosso do Sul; comunidades carentes e de grande vulnerabilidade social.

- **Escola Estadual Dr. João Leite de Barros:** localizada no município de Corumbá/MS, é indicada por estar localizada em comunidade considerada de vulnerabilidade social, uma vez que a comunidade é carente, onde os estudantes não usufruem de espaços e atividades sócio-culturais e esportivas. Formada por população de baixa renda, é alto o índice de consumo de bebida alcoólica. O município é de região de fronteira e, infelizmente, porta de entrada e corredor de tráfico de drogas. A implantação do Programa propiciará trabalhos de conscientização, prevenção e orientação de pais e alunos da escola.

- **Escola Estadual São José:** localizada no município de Vicentina/MS, é uma comunidade que não dispõe de espaços, alternativas e atividades pedagógicas, esportivas, de recreação e lazer, de educação ambiental e sócio-cultural. O Programa torna-se, então, um instrumento de concretização de todas essas alternativas. A unidade escolar localiza-se em região sucro-alcooleira, onde a grande demanda de instalação de usinas de álcool tem trazido muitos trabalhadores de diferentes regiões do país, provocando ocorrências como: aumento do consumo de bebida alcoólica, violência, fumo, entre outras, tornando-se uma área de vulnerabilidade social.

A perspectiva da implantação de escolas em regime de período integral, através da concomitância dos Programas Mais Educação – Educação Integral para Ensino Fundamental e Ensino Médio em escolas com Ensino Médio Inovador, implica em compreender e dar significado ao processo educativo como condição para ampliar o desenvolvimento dos estudantes, uma vez que é uma forma de investir na melhoria da qualidade da educação e de organizar e fazer funcionar a escola de acordo com as necessidades e condições da comunidade em que as mesmas se localizam.

A Secretaria entende, também, que a ampliação do tempo de permanência no ambiente escolar é a manutenção de uma educação completa, com professores em condições de trabalhar melhor os conceitos envolvidos nas disciplinas, com diferentes metodologias, o que acaba por fazer com que o educando aproprie-se efetivamente dos conhecimentos transmitidos.

As unidades escolares onde sugerimos a concomitância dos Programas são:

Município	Unidade Escolar	Nº de Alunos atendidos – Mais Educação	Nº de Alunos atendidos – Ens. Médio Inovador
Anastácio	EE Roberto Scaff	140 alunos	280 alunos
Anaurilândia	EE Guaicuru	235 alunos	160 alunos
Camapuã	EE Abadia Furtado Inácio	105 alunos	240 alunos
Campo Grande	EE Manoel Bonifácio Nunes da Cunha	175 alunos	320 alunos
Cassilândia	EE Hermelina Barbosa Leal	280 alunos	320 alunos
Coxim	EE Viriato Bandeira	440 alunos	440 alunos
Fátima do Sul	EE Vila Brasil	245 alunos	160 alunos
Nova Andradina	EE Austrílio Capilé de Castro	105 alunos	200 alunos
TOTAL DE ALUNOS ATENDIDOS		1.725 alunos	2.120 alunos
TOTAL DE ALUNOS ATENDIDOS COM OS DOIS PROGRAMAS		3.845 alunos atendidos	

Formar adolescentes e jovens para um mundo globalizado e para os novos parâmetros exigidos envolve a utilização dos recursos infindáveis das tecnologias. A absorção do novo não pode prescindir de uma sólida formação educacional e da compreensão e domínio lúcido das novas realidades. A competência lingüística, o raciocínio lógico e matemático, a iniciação científica, a consciência do meio ambiente, a visão histórica e a formação ética e para a cidadania, além do domínio dos modernos recursos tecnológicos é passaporte privilegiado para o mundo futuro.

Por tudo o que foi exposto e justificado, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul determina-se a inovar e desbravar esses caminhos e transformar em realidade esses ideais ora apresentados nessa justificativa, que traz uma proposta educacional pioneira para a história da educação pública do Estado de Mato Grosso do Sul.

ANEXO D: Ofício circular nº 128/CGAEC/SECAD/MEC



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Continuidade, Alfabetização e Diversidade
Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania

Brasília, 21 de outubro de 2009.

Ofício Circular nº 128 /CGAEC/SECAD/MEC

Aos Secretários (as) Estaduais de Educação

Assunto: Programa Mais Educação – adesão 2010

Senhor Secretário (a),

O Programa Mais Educação integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

O *Mais Educação* é elemento de articulação, no bairro, do arranjo educativo local, em conexão com a comunidade. O *Programa Mais Educação*, organiza, em torno da escola pública, ações na área da cultura, do esporte, dos direitos humanos, do desenvolvimento social e outras, considerando novos territórios educativos.

Nesse sentido, o MEC vem oferecer parceria para implementação do “*Programa Mais Educação*” nas escolas estaduais, com apoio técnico e financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE/FNDE. Para 2010, além dos municípios e dos estados já pertencentes ao programa, foram selecionados as grandes cidades (mais de 163 mil habitantes) e os municípios das regiões metropolitanas definidas pelo IBGE.

Para que Vossa Senhoria possa melhor avaliar, esclarecemos que o *Programa Mais Educação* é uma iniciativa do Governo Federal que tem como prioridade contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, articulando, a partir do projeto escolar, diferentes ações, projetos e programas nos Estados, Distrito Federal e Municípios. Trata-se de um Programa interministerial, do qual fazem parte os Ministérios da Educação, Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ciência e Tecnologia, Esporte, Meio Ambiente, Cultura, Defesa, Secretaria Nacional da Juventude e Controladoria Geral da União.

Em 2008, foram investidos aproximadamente R\$ 57,5 milhões em 1380 escolas atendendo, aproximadamente, 400 mil estudantes do ensino fundamental. Em 2009, para atender 1,5 milhão de estudantes do ensino fundamental e médio em 5 mil escolas das redes públicas estaduais e municipais foram investidos R\$ 175 milhões. Para 2010 estão previstos R\$ 480 milhões em investimentos, sendo que a meta é atender aproximadamente 3 milhões de estudantes em 10 mil escolas das redes públicas estaduais e municipais a partir do financiamento de atividades pedagógicas, sociais, culturais, de esporte, recreação, meio ambiente e direitos humanos, educomunicação, educação econômica, educação científica, saúde, alimentação e prevenção, de forma a garantir uma carga horária mínima de 7 (sete) horas diárias.

Esclarecemos, ainda, que os recursos transferidos por intermédio do PDDE, para implementação da Educação Integral, destinam-se: a) ao ressarcimento de despesas de alimentação e transporte de monitores; b) à contratação de pequenos serviços e aquisição de materiais de consumo; e c) à aquisição de kits de materiais definidos para cada atividade escolhida pela escola. As escolas pré-selecionadas para 2010 fazem parte do PDE escola e estão com seus projetos aprovados ou em fase de avaliação pelo MEC.

Dessa forma, considerando que o município possui escolas pré-selecionadas para participarem do Programa Mais Educação em 2010, solicitamos a V.Sa. a gentileza de confirmar a adesão da secretaria, enquanto gestora da rede, no menor prazo possível, por e-mail institucional, juntamente com a indicação do nome de dois servidores que receberão senha para operacionalização do programa no sistema SIMEC. Esses servidores liberarão as senhas para as escolas e acompanharão o registro do Plano de Atendimento (definição das atividades) de cada unidade escolar no sistema.

Lembramos que esse procedimento (por e-mail) é para garantir o início dos trabalhos no que se refere ao Plano de Atendimento das escolas de seu município, assim, com brevidade deve ser encaminhado um ofício, ratificando o conteúdo do e-mail, sendo endereçado a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade – Diretoria de Educação Integral Direitos Humanos e Cidadania; Esplanada dos Ministérios – Bloco “L” - Anexo I 4º andar – sala 423 Brasília – DF CEP 70047-900.

Destacamos, que simultaneamente ao e-mail sua secretaria deve entrar no SIMEC e solicitar senha para as pessoas indicadas, em anexo a este ofício segue orientação para tal procedimento.

Ademais, estamos à sua disposição para os esclarecimentos necessários, através dos telefones: 61-2022-9172/9177/9233/9179/9186/9184/9187.



Jaqueline Moll

Jaqueline Moll

Diretora de Educação Integral

Direitos Humanos e Cidadania/SECAD

ANEXO E – Seminário Mais Educação





A Educação em período integral configura-se como uma ação estratégica para garantir atenção e desenvolvimento integral dos estudantes, atores de uma contemporaneidade marcada por intensas transformações, por exigências cada vez maiores para o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento, bem como por relevantes formas de comunicação, produzindo mudanças em níveis local, regional e internacional.



As Secretarias de Educação de Mato Grosso do Sul, com a adesão ao Programa Mais Educação – Educação Integral e implantação do ensino em período integral pretendem proporcionar possibilidade de ampliação de áreas de conhecimento do educando através de uma visão mais globalizada e, ao mesmo tempo, mais profunda dos conteúdos curriculares.

A formação integral do aluno é o objetivo principal da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e Secretarias Municipais de Educação de Campo Grande, Corumbá e Dourados, com aproveitamento produtivo do tempo ampliado na escola, com orientação de estudos, atividades pedagógicas de complementação e aprofundamento, além de elevar a qualidade de ensino através de uma preparação melhor e mais profunda, o que ocasionará diminuição de índices como repetência e evasão da escola.



A ampliação do tempo de permanência no ambiente escolar é a manutenção de uma educação completa, com professores em condições de trabalhar melhor os conceitos envolvidos nas disciplinas, com diferentes metodologias, o que acaba por fazer com que o educando aproprie-se efetivamente dos conhecimentos transmitidos.

Crianças e adolescentes são indivíduos em desenvolvimento. Nesse sentido é importante proporcionar-lhes uma educação para abranger os aspectos: cognitivos, afetivos, físico, artístico, com aumento das possibilidades de desenvolvimento da capacidade criativa e de adaptação ao mundo em que vivem, ao utilizar os conhecimentos que adquirem na escola.



Nesse contexto, as Secretarias de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, Municipal de Educação de Campo Grande, Municipal de Educação de Corumbá e Municipal de Educação de Dourados, por intermédio do Programa Mais Educação – Educação Integral, proporcionam às suas respectivas comunidades, um modelo de educação estimulante e com práticas pedagógicas que favoreçam as transformações necessárias à qualidade da educação, garantindo o acesso, a permanência e a efetiva aprendizagem dos estudantes.





▶ **E. E. ANTÔNIO DELFINO PEREIRA -
Desde Agosto/2008.**

- ▶ -Município: Campo Grande/MS.
- ▶ -Endereço: R. Ciro Nantes da Silveira, 228 – Jd. Seminário.
- ▶ -Nº de alunos: 202 (duzentos e dois) estudantes matriculados e freqüentes.
- ▶ - Diretora: Marinete Nogueira da Silva Terra
- ▶ - Coordenadora: Maria Auxiliadora V. da Silva
- ▶ - Prof^{os}.Efetivos: 26 (vinte e seis) professores.
- ▶ - Prof^{os}. Convocados: 04 (quatro) professores.
- ▶ - Prof^{os}. Readaptados: 03 (três) professores.
- ▶ - Func. Administrativos: 17 (dezesete) funcionários.
- ▶ - Monitores: 06 (seis) monitores.

**ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DO PROGRAMA
DESENVOLVIDAS PELAS UNIDADES ESCOLARES – ANO 2008.**



▶ **E. E. ANTÔNIO DELFINO
PEREIRA**

- No ano de 2008:
- - Letramento (L. Portuguesa)
- - Recreação/Lazer
- - Capoeira
- - Danças
- - Pintura
- - Grafite

▶ **E. E. LUÍSA VIDAL BORGES
DANIEL**

- No ano de 2008:
- - Letramento (Matemática)
- - Tênis de Mesa
- - Danças
- - Desenho
- - Rádio Escolar
- - Inclusão Digital

E. E. ANTÔNIO DELFINO PEREIRA



▶ Atividades pedagógicas – Ano 2009:

- ▶ Letramentos: Português; Matemática; Ciências; História e Geografia.
- ▶ Atividades Esportivas: Judô e Tênis de Mesa.
- ▶ Cultura e Artes: Desenho e Capoeira
- ▶ **TOTAL DE ATIVIDADES: 08 (oito) atividades.**

E.E. ANTÔNIO DELFINO PEREIRA



PROJETO DESENVOLVIDO EM ATIVIDADE
PEDAGÓGICA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO –
EDUCAÇÃO INTEGRAL



CUIDADO NO TRÂNSITO, PRESERVANDO VIDAS

**ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO
DELFINO PEREIRA**

Alunos envolvidos:



**Matutino – 1º ao 5º ano do Ens.
Fundamental.**

**Vespertino – 6º ao 9º ano do Ensino
Fundamental.**

**Noturno – EJA – Ensino Fundamental e
Ensino Médio**



A Escola Antonio Delfino Pereira visa preparar alunos/cidadãos responsáveis e conscientes em todos os aspectos relacionados à educação de modo geral, destacando neste projeto, a educação no trânsito.



Tendo como finalidade orientar, os alunos da escola quanto à importância da educação no trânsito, visando o bem estar e a segurança da comunidade e sociedade, o projeto visa à conscientização dos alunos com relação à educação e do ensino para o trânsito, que é trabalhado como tema transversal, integrando às áreas de conhecimentos:



Artes; História; Geografia; Ciências;

Biologia; Matemática; Língua Portuguesa; e

Tecnologias.

O Projeto contém ações educativas voltadas para as questões do trânsito no Mato Grosso do Sul e principalmente em nossa cidade Campo Grande – MS.



OBJETIVO GERAL



- ✓ Oportunizar aos alunos o conhecimento e formação ampla em atendimento a todas as suas necessidades, de forma a assegurar-lhe as condições indispensáveis ao exercício pleno da cidadania e da convivência social.
- ✓ Formar o indivíduo para os aspectos: sociais, humanos, culturais e políticos.
- ✓ Estabelecer a cidadania no trânsito.
- ✓ Garantir a preservação da vida.
- ✓ Reconhecer o trânsito como espaço das relações entre as pessoas.

E.E. ANTÔNIO DELFINO PEREIRA



CONCLUSÃO



A velocidade do mundo globalizado acaba por ampliar campos para aquisição e construção do conhecimento, o que exige dos gestores da educação constantes estudos para adequação de um modelo de educação permanentemente aberto às inovações, dinâmico e com flexibilidade para as transformações que ocorrem a todo o momento.

A perspectiva da implantação da educação de período integral implica em compreender e dar significado ao processo educativo como condição para ampliar o desenvolvimento dos alunos, uma vez que é uma forma de investir na melhoria da qualidade da educação e de organizar e fazer funcionar a escola de acordo com as necessidades e condições da comunidade em que a mesma se localiza.

CONCLUSÃO



A velocidade do mundo globalizado acaba por ampliar campos para aquisição e construção do conhecimento, o que exige dos gestores da educação constantes estudos para adequação de um modelo de educação permanentemente aberto às inovações, dinâmico e com flexibilidade para as transformações que ocorrem a todo o momento.

A perspectiva da implantação da educação de período integral implica em compreender e dar significado ao processo educativo como condição para ampliar o desenvolvimento dos alunos, uma vez que é uma forma de investir na melhoria da qualidade da educação e de organizar e fazer funcionar a escola de acordo com as necessidades e condições da comunidade em que a mesma se localiza.