



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
CARLA DE BRITTO RIBEIRO CARVALHO**



**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
INTEGRAL: ESTRATÉGIA PARA RESSIGNIFICAR TEMPOS, ESPAÇOS E
APRENDIZAGENS ESCOLARES?**

Campo Grande/MS

2016

CARLA DE BRITTO RIBEIRO CARVALHO

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL:
ESTRATÉGIA PARA RESSIGNIFICAR TEMPOS, ESPAÇOS E APRENDIZAGENS
ESCOLARES?**

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 Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira

Campo Grande/MS

2016

C322p Carvalho, Carla de Britto Ribeiro

O Programa Mais Educação no contexto da educação integral: estratégia para ressignificar tempos, espaços e aprendizagens escolares? / Carla de Britto Ribeiro Carvalho. Campo Grande, MS: UEMS, 2016.

240f.; 30cm.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2016.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Kátia Cristina Nascimento Figueira.

1. Política Federal de Educação. 2. Política Estadual de Educação
3. Programa Mais Educação. 4. Educação Integral. I. Título.

CDD 23.ed. 370.11

CARLA DE BRITTO RIBEIRO CARVALHO

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
INTEGRAL: ESTRATÉGIA PARA RESSIGNIFICAR TEMPOS, ESPAÇOS E
APRENDIZAGENS ESCOLARES?**

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 Mestra em Educação.

Aprovada em: 20 / 04 /2016

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Kátia Cristina Nascimento Figueira (Orientadora)

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof^a. Dr^a. Vilma Miranda de Brito

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof^a. Dr^a. Elisângela Alves da Silva Scaff

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Ao meu pai Luiz Arthur (in memória), a minha mãe Maura, meu esposo Paulo, meus filhos Paula Fernanda e Rafael Arthur e meu neto João Francisco, por trazerem luz e alegria à minha vida. Por contribuírem para que eu alcançasse esse objetivo, por estarem ao meu lado nessa conquista. Já caminhei bastante, mas ainda falta chão para trilhar. O meu amor e a minha eterna gratidão. Vocês são eternos em meu coração.

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a Kátia Cristina Nascimento Figueira, pela confiança demonstrada, amizade e valiosa orientação, à professora Dr^a Vilma Miranda de Brito, pela atenção dedicada, à professora Dr^a Elisângela Alves da Silva Scaff, por terem aceitado contribuir com minha pesquisa.

Aos mestrandos de minha turma, segunda do Mestrado Profissional em Educação da UEMS, da Unidade Universitária de Campo Grande/MS: André Afonso Afonso Vilela, Andréia Mateus, Celi Kellermann, Clodoaldo Santos, Dalila Cândido, Dayze Centurion, Edma Ferreira, José Aparecido, José Augusto, José Carlos, Karine Sobrinho, Maria Helena, Paulo Barros, Raul Cuore, Tânia Maria Passos, Vagner Teixeira, Veronildes Batista e Vivaldo Bispo. Em especial à Patrícia Pato dos Santos pela parceria nos estudos e no trabalho.

A minha família e, em especial, à tia Jane, ao meu irmão Mauro Luiz, minha cunhada Norma e meus sobrinhos Gabriel, Felipe e Gustavo pelo amor, carinho e incentivo.

Aos colegas e amigos da Secretaria de Estado de Educação (gestão 2007 - 2014) que para não cometer a injustiça de esquecer-me de alguém, em nome da professora Maria Nilene Badeca da Costa, agradeço a todos, em especial a equipe da Coordenadoria de Políticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, pelo carinho, dedicação, companheirismo e vontade em construir uma escola pública melhor para nossas crianças e jovens sul-mato-grossenses.

À professora Rosy Mary Garcia, à professora Dr^a Valéria Calderón, à professora Júlia Mara Martinez e toda equipe da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel, 'lócus' dessa pesquisa, pela autorização e participação. E, ainda, pela ousadia em aceitar o desafio da implantação na escola do Programa Mais Educação, buscando trabalhar a educação integral e em tempo integral.

A todos, obrigada!

"Com as palavras se podem multiplicar os silêncios."
(Manoel de Barros)

RESUMO

O presente estudo tem como objeto de pesquisa o Programa Mais Educação no contexto da educação integral enquanto estratégia para ressignificação dos tempos, espaços e aprendizagens escolares. Para tanto, analisa-se a implantação do Programa em Mato Grosso do Sul e sua materialização na Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel, localizada em Campo Grande – MS. Para a realização desta pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa, por meio de pesquisa de campo, documental e bibliográfica com a finalidade de identificar se essa estratégia tem sido preponderante para a implementação da educação integral em tempo integral na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Os dados coletados nessa pesquisa referem-se ao período de 2007 a 2014. Para dar consecução a este estudo, estabelece-se como categoria de análise na educação integral a concepção de Karl Marx e Antônio Gramsci. Nessa perspectiva, a formação integral torna-se fundamental para o desenvolvimento humano global, ao colocar o sujeito como centro das indagações e preocupações da educação, agregando à ideia filosófica de homem integral ao desenvolvimento de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, construindo, assim, as relações na direção do aperfeiçoamento humano. O trabalho estrutura-se, inicialmente, com uma análise histórica sobre a gênese e constituição da Educação Integral a fim de apreendê-la por meio das mediações com a totalidade historicamente construída. A seguir, discute-se a reforma empreendida na educação nos anos 90 que promoveram reformulações nos níveis e modalidades de ensino, nos modelos de gestão, com relação significativa na proposição do Programa Mais Educação. Articulando com essa organização macroestrutural, analisa-se o Programa Mais Educação em Mato Grosso do Sul, com recorte na sua efetiva implantação na Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel. Por fim, a pesquisa aponta para o fato de que, mesmo diante das adversidades, a escola vem conseguindo construir um projeto educacional diferenciado para as suas crianças e jovens da classe popular com a implantação da educação integral e em tempo integral, conseguindo, assim, ressignificar seus tempos, espaços e aprendizagens.

Palavras-chave: Política Federal de Educação. Política Estadual de Educação. Programa Mais Educação. Educação Integral.

ABSTRACT

The study here presented has as the research object the More Education Program, in the context of full-time education as a strategy to reframe time, space and school learning. Therefore, we analyze the implementation of Program in Mato Grosso do Sul and its materialization in the State's School Luisa Borges Vidal Daniel, located in Campo Grande – MS. To accomplish this research, qualitative approach through documentary and bibliographic research was used as a way to identify if this strategy has been leading to the implementation of full time education here in the State's Network of Teaching of Mato Grosso do Sul. The data collected here refer to the time frame 2007-2014. To give attainment to this study, it was established an analytical category in the full time education the design of Karl Marx and Antonio Gramsci. From this, perspective the integral formation is fundamental to the overall human development by putting the subject at the center of inquiries and education concerns, adding the philosophical idea of integral human development of their cognitive, emotional, physical and spiritual faculties so the relations in the direction of human improvement can be build. The study initially requires a historical analysis of its genesis and constitution in order to grasp it through mediations historically constructed. Afterwards, we discuss the undertaken reform in education in the 90's that promoted reformulations in the levels and modalities of teaching, in the way of management, with significant relation with the proposition of the More Education Program. Articulation with said macro-structural organization, we analyzed the More Education Program in Mato Grosso do Sul, focusing in its effective implementation in the State's School Luisa Borges Daniel Vidal. Finally, the research points to the fact that even in the face of adversity, the school has managed to build a differentiated educational project for their children and young people from the working class with the implementation of comprehensive education and full-time , achieving thus reframe their time, space and learning.

Key Words: Federal Education Policy ; State Education Policy ; More Education Program; Integral Education

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cronologia da implantação do Programa Mais Educação nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.....	92
Quadro 2 - Oferta dos Macrocampos e Atividades do Programa Mais Educação desenvolvidas pela Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel, no período de 2008 a 2014.....	124
Quadro 3 - Resultado IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel.....	133
Quadro 4 - Resultado IDEB dos anos finais do ensino fundamental da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel.....	133
Quadro 5- Resultado SAEMS 2011 da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel.....	134
Quadro 6 - Temáticas sugeridas.....	155

LISTA DE FIGURAS

Figura A - Palestra de combate a dengue.....	105
Figura B - Fachada da escola. Retirada do Blog da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel.....	110
Figura C - Palestra com o tema Rádio. Projeto Diálogo de Saberes. Retirada do blog da escola.....	116
Figura D - Participação do grupo de dança na IV Mostra Cultural da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, realizada no Centro de Convenções Arquiteto Rubens Gil de Camilo.....	116
Figura E - Participação da equipe de judô no Campeonato brasileiro realizado em Goiânia/GO. Projeto Diálogo de Saberes.....	117
Figura F - Figura F: Projeto de Meio Ambiente - Sustentabilidade. Tema: Lixo no Lixo. Projeto Diálogo de Saberes.....	118
Figura G - Participação dos estudantes na I Feira do Livro e Leitura da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul - "Cidade das Letras", 2013, realizada pela SED no Armazém Cultural. Projeto Diálogo de Saberes.....	118
Figura H - Blog da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel.....	119
Figura I - Jornal Luisa Vidal (on line).....	120
Figura J - Jornal impresso. Retirado do blog da escola.....	120
Figura K – Material do Curso Docência na Escola de Tempo Integral – DETI.....	130

LISTA DE TABELA

Tabela1- Quantitativo de alunos matriculados e taxas de abandono, aprovação e reprovação da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel.....	97
--	----

LISTA DE SIGLAS

AC - Atividades Complementares
AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras
AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização
APM - Associação de Pais e Mestres
BID - Banco Internacional de Desenvolvimento
BM- Banco Mundial
CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança
CEB - Câmara de Educação Básica
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF - Constituição Federal
CGU - Controladoria Geral da União
CIAC - Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente
CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública
CNE - Conselho Nacional de Educação
COPEIEF - Coordenadoria de Políticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental
DETI - Docência na Escola de Tempo Integral
DIPI - Departamento de Imprensa e Propaganda
DST - Doença Sexualmente Transmissível
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EE - Escola Estadual
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio
ETI - Escola de Tempo Integral
FMI - Fundo Monetário Internacional
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPE - Fundo de Participação dos Estados
FPM - Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica
ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP - Instituto Nacional de Pesquisas
IPI - Imposto sobre Produtos Industrializados
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MS - Mato Grosso do Sul
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs - Organizações Não Governamentais
PAETI - Professor Articulador de Atividades de Educação de tempo Integral
PAR - Plano de Ações Articuladas
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PME - Programa Mais Educação
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE - Plano Nacional de Educação
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PNUD Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança
PRONAICA - Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
PROUNI - Programa Nacional de Universidade para Todos
REE - Rede Estadual de Ensino
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEMS - Sistema de Avaliação Escolar de Mato Grosso do Sul
SED - Secretaria de Estado de Educação
SENAI - Serviço Nacional da Indústria
TP - Trabalho Pessoal
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNAES - Centro Universitário de Campo Grande
UNESCO - Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura UNICEF -
Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIDERP - Universidade para o Desenvolvimento da Região do Pantanal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL.....	23
1.1 Educação Integral em Escolas de Tempo Integral: uma incursão na história da educação brasileira.....	37
1.2 Amparo legal à implantação da Educação Integral em Escolas de Tempo Integral no Brasil.....	44
2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS IMPLANTADAS NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990: A Educação Integral em Foco.....	47
2.1 Escola de Educação Integral e em Tempo Integral na perspectiva do Programa Mais Educação: uma nova proposta de política pública educacional..	61
2.2 Ofertas formativas do Programa Mais Educação estruturadas em macrocampos.....	66
2.3 Programa Mais Educação: inovação ou (Re)significação do ideário escolanovista?.....	71
3 GÊNESE DA IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL..	88
3.1 Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel: uma dentre duas escolas pioneira na implantação do Programa Mais Educação na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS... ..	145
APÊNDICE A - Projeto de Intervenção.....	154
APÊNDICE B - Questionário para Secretária de Estado de Educação.....	157
APÊNDICE C - Questionário para Diretora Escolar e Coordenadoras Pedagógicas da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel.....	159
APÊNDICE D - Questionário para Professores da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel.....	162
APÊNDICE E - Questionário para Monitores da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel.....	165
ANEXO A - Termo de Adesão do Estado de Mato Grosso do Sul ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.....	167
ANEXO B - Termo de Visita.....	173
ANEXO C - Exemplo de Ementário.....	174

ANEXO D - Resignificando o Currículo - Formação Continuada na/e pela Escola.....	178
ANEXO E - Auto Avaliação Bimestral dos Docentes da Unidade Escolar.....	187
ANEXO F – Atividade do estudante e uma das formas de registro e acompanhamento do processo de aprendizagem.....	188
ANEXO G – Exemplo de cardápio oferecido aos estudantes.....	202
ANEXO H – Projeto Intervenção na Aprendizagem.....	203
ANEXO I - Projeto Recuperação na Aprendizagem.....	208
ANEXO J – Formação Continuada aos PAETIS: Atribuições dos PAETIS – Material produzido pela COPEIEF/SED para a webconferência realizada em 16.3.2014.....	213
ANEXO K - Formação Continuada aos PAETIS: Programa Mais Educação - Material produzido pela COPEIEF/SED para a webconferência realizada em 14.3.2014.....	219
ANEXO L – Projeto Interação com a Família.....	232

INTRODUÇÃO

Tratar de políticas públicas para a educação é tratar do Estado, que é ao mesmo tempo produtor e produto dessas políticas. O Estado não é homogêneo em sua composição, é repleto de contradições, portanto, passível de ser objeto de disputa entre os diferentes campos sociais e ao mesmo tempo capaz de influenciar o espaço e a vida de qualquer campo social.

Segundo Gramsci, por Estado deve-se entender, além do aparelho governamental, também o aparelho privado de hegemonia ou Sociedade Civil. (GRAMSCI, 1999, p. 147). Para ele, o Estado não se impõe somente pela força, mas também pela ideologia e pela cultura, fenômenos sociais que, em grande medida, têm a escola e a educação como vetores.

A sociedade contemporânea pode ser vista como uma organização constituída de instituições complexas, públicas e privadas, articuladas entre si, cujo papel histórico varia por meio das lutas, das relações de grupos específicos e poderes que se articulam pela busca da garantia da supremacia dos seus interesses.

A escola, para Gramsci (1999), necessita de uma organização em que as atitudes tomadas sejam equilibradas e efetivas. A escola unitária por ele defendida reúne em si características que priorizam uma cultura humanística e formativa. Esta escola deve estar envolvida com a criação, com o trabalho independente e autônomo, não se preocupando apenas com a exagerada valorização da memória e com o ensino puramente dogmático e repetitivo.

Tais questões nos remetem à problemática da educação como aparelho de hegemonia do capital, com dupla função, dentro de uma perspectiva dialética de conservação e possibilidade de superação das estruturas capitalistas.

Nesse sentido, torna-se possível deduzir que para contribuir na preparação dos sujeitos para a vida é fundamental que a escola abra-se à comunidade de seu entorno e promova uma educação para além dos muros escolares.

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 (2001), 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. A criança

desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente (MAURÍCIO, 2001, p. 26).

As recentes políticas públicas ligadas à educação, sobretudo à educação integral no Brasil, aparentemente, poderiam significar maior atuação do Estado em seu papel de ampliar a educação formal, porém, vem demonstrando certa des-responsabilização com a educação pública na medida em que apresenta novas funções para a escola e para a sociedade civil.

A presente pesquisa tem como objeto discutir a implantação e a implementação da educação integral em tempo integral na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul em uma dentre duas escolas que serviram como projeto-piloto para a instituição do Programa, com base nas categorias organização dos tempos, espaços e aprendizagens escolares.

A principal razão motivadora para a escolha do tema reside no fato de haver respondido pela Coordenadoria de Políticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – COPEIEF, da Secretaria de Estado de Educação no período de 2007 a 2014, o que foi fundamental para a escolha do tema dessa pesquisa, despertando em mim o interesse com relação à política pública de educação integral e em tempo integral, visto que o supracitado setor ficou, diretamente, responsável pela implantação, acompanhamento e implementação do Programa Mais Educação-Educação Integral.

A implantação dessa política foi desafiadora por diversos fatores, dentre eles: 2007 era o início do trabalho de uma nova gestão da Secretaria de Estado de Educação e eu, particularmente, iniciando o trabalho na COPEIEF - vindo de uma gestão municipal, com 86 (oitenta e seis) escolas, na qual sou professora efetiva desde 1986, em que respondia pela educação infantil e ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS. A partir de 2007, passei a atender a rede estadual com 365 (trezentos e sessenta e cinco) escolas, divididas em 79 (setenta e nove) municípios, rede esta que nunca havia trabalhado; A política não era a única a ser implantada e outras estavam sendo implementadas; O tema da educação integral e em tempo integral era novo para todos, necessitando de muito estudo da equipe e, posteriormente, das escolas. A secretaria estava deveras voltada em resolver problemas do ensino médio (também com programas novos do MEC), bem como com problemas relativos a infraestrutura de prédios que se encontravam em situações precárias em todo o estado e, ainda, cientes, portanto, de que o financiamento da Secretaria estava reduzido. Porém, o desafio estava posto e teria que ser cumprido da melhor forma possível.

A partir de então, em busca de conhecimentos, participei de cerca de 90% de todos os encontros, seminários, webconferências e encontros técnicos oferecidos pelo MEC, para a implantação e implementação do Programa Mais Educação, como também, tive oportunidades, por meio do governo do estado de Mato Grosso do Sul, que viabilizou o conhecimento de diversas experiências brasileiras, a exemplo de São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Rio de Janeiro, Santa Catarina e Paraná.

Ainda, em 2007, auxiliei a Secretaria Municipal de Educação de Terenos a construir a proposta de escola rural de educação integral na Colônia Jamic, parceria entre estado e município, pois os alunos do ensino fundamental eram da rede municipal e a escola abrigava o ensino médio pertencente a rede estadual.

Em 2013 e 2014, participei como cursista do Programa de Formação Inicial e Continuada de Professores e demais Profissionais da Educação, implementados pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), no curso Docência na Escola de Tempo Integral, oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, cujo artigo de conclusão do curso será publicado, em breve, no livro organizado pela coordenação do curso.

Em 2014 e 2015, tive a experiência de ser professora formadora na segunda versão do curso, realizado no município de Brasilândia/MS, o que me remete à necessidade de uma maior compreensão sobre a política pública de educação integral e em tempo integral.

Diante do exposto, apresento o objeto de análise e a justificativa que fundamentam este estudo.

No decorrer dos anos, diversas políticas públicas foram construídas visando implantar escolas de educação integral e em tempo integral no Brasil e a mais recente emanada pelo MEC é o Programa Mais Educação, que foi instituído pela Portaria Interministerial n. 17/2007, criado com a finalidade de combater a pobreza, a exclusão social e a marginalização cultural, prevendo ações escolares para estudantes do ensino fundamental e visando a possíveis soluções para a problemática da qualidade do ensino do Brasil.

Na proposta do Programa Mais Educação, a educação integral e em tempo integral trás a questão da ampliação do espaço escolar, por meio da gestão intersetorial focada na realidade local, considerando fundamental que, além do espaço da unidade de ensino, os estudantes tenham acesso a diferentes lugares, a exemplo das praças, bibliotecas, clubes, universidades, museus e teatros objetivando a ampliação dos seus conhecimentos.

O Programa prevê a ampliação do tempo escolar, no entanto, quando se trata do tempo este não deve ser concebido simplesmente por ter-se mais horas na escola, mas que qualifique este tempo de permanência dos estudantes sob responsabilidade da escola.

Para Moll (2008, p. 29) o tempo qualificado

[...] é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar.

Dessa forma, entende-se que a extensão do tempo quantidade, deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo qualidade nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar.

Para tanto, faz-se necessário que se construa um novo currículo escolar, levando em consideração a questão espaço e tempo para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Diante disso, o intuito é o estudo do Programa Mais Educação, como uma iniciativa recente do governo federal, como política propulsora com vistas a implantar e implementar a educação integral e em tempo integral nas escolas públicas brasileiras, visando à melhoria da qualidade do ensino.

Assim exposto, julgamos importante entender o objeto de estudo na realidade local. Para tanto, delimitamos como lócus da pesquisa a Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel, localizada no município de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul, priorizada pela Secretaria de Estado de Educação, ao final do ano de 2007, como uma dentre duas instituições de ensino na qual iniciou o Programa Mais Educação. A escolha da escola pela Secretaria deu-se pelo fato de estar dentro dos critérios do MEC, a exemplo do baixo desempenho acadêmico dos alunos, demonstrados por meio das Atas de Resultados Finais da escola, do Sistema de Avaliação Escolar de Mato Grosso do Sul (SAEMS), do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), assim como, por localizar-se em uma comunidade considerada de vulnerabilidade e ter aceito o desafio da implantação do Programa.

A escolha da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel deveu-se, ainda, pelo fato de que, durante o trabalho de acompanhamento, a escola sempre se destacou no esforço para superar as dificuldades encontradas, motivo pelo qual despertou em mim o interesse em investigá-la. O recorte temporal da pesquisa, 2007 a 2014, também se remete ao tempo que permaneci no cargo de coordenadora da equipe da COPEIEF.

Posto isso, pretende-se ao final da pesquisa, obter respostas para algumas questões levantadas, a saber:

- O Programa Mais Educação tem servido como política propulsora para a implantação da educação integral e em tempo integral?
- Quais as principais dificuldades encontradas pelo estado e pela escola na implantação dessa política?

As indagações colaboram para o objetivo geral desta pesquisa que procura fornecer elementos para análise da implantação e implementação do Programa Mais Educação - educação integral e em tempo integral, na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, como política pública, analisando e interpretando os desafios para sua implantação, na perspectiva das categorias tempo, espaço e aprendizagem escolar.

Em relação aos objetivos específicos pretende:

- Analisar a concepção de Educação Integral que norteia a política de ampliação do tempo escolar e averiguar os impactos pedagógicos nos estudantes e sua relação com a qualidade da educação;
- Investigar e analisar os desafios enfrentados para a implantação e a permanência da Educação Integral em Escolas de Tempo Integral na proposta do Programa Mais Educação em uma escola da Rede Estadual de Ensino;
- Verificar a resignificação dos espaços, tempos e aprendizagens escolares referentes à Proposta do Programa Mais Educação e como está articulado o seu currículo na organização do trabalho pedagógico.

Com vistas a alcançar os objetivos acima expostos, adotaremos para esta pesquisa uma abordagem metodológica qualitativa e para a coleta de dados, a pesquisa de campo, bibliográfica e documental.

A abordagem qualitativa foi a metodologia escolhida para esta pesquisa tendo em vista que, conforme Triviños (1987, p. 74) ela “fornece o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada em que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas”.

Assim como, na abordagem qualitativa, o sujeito da pesquisa insere-se no universo pesquisado, tem como fonte direta o ambiente natural, é descritiva, constituindo-se o investigador seu próprio instrumento (BOGDAN; BIKLEN, 1964, p. 47).

Segundo Bogdan; Biklen, a investigação qualitativa é também descritiva, pois:

Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos. [...] A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados. Ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa. [...] A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, pp. 58 e 49).

A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa documental e bibliográfica, caracterizada, respectivamente, por Marconi e Lakatos (2003) como sendo “restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” e de “toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema”.

A técnica investigativa deu-se por meio de questionários aplicados para a gestora, coordenadoras, professores e monitores, como também a observação na unidade escolar.

Bogdan e Biklen (1994) abordam aspectos referentes ao trabalho de campo:

A qualidade do trabalho de campo passa pelo estabelecimento de relações, quer o método de investigação seja a observação participante, a entrevista ou a busca de documentos. No caso da entrevista, o investigador visita regularmente os seus sujeitos, entrevistando-os, por vezes, durante várias horas (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 114).

Lakatos e Marconi (2003, p. 201) concebem o questionário como “[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Em relação à observação, Bogdan & Biklen (1994, p. 90), evidenciam que, nesse tipo de estudo, a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante e o foco do estudo centra-se numa organização particular, neste caso a escola.

A organização das informações será feita por meio de capítulos do tema abordado, revisão bibliográfica dos teóricos que embasam essa pesquisa, coleta de dados sobre a organização do trabalho e visitas *in loco*.

Demarcando a pesquisa bibliográfica, buscamos aporte teórico em Teixeira (1959-1994), Marx e Engel (1984), Manacorda (1990), Ghiraldelli (1991), Nosela (1992), Marx (1993), Candau (1999), Gramsci (1999), Parente e Luck (1999), Saviani (1999-2000-2007-2008-2011), Hargreaves (2000), Azevedo (2001), Brito (2001), Dourado (2001-2007), Martins (2001), Menezes (2001), Oliveira (2001), Oliveira e Duarte (2001), Vieira (2001), Cavaliere (2002), Silva Júnior (2002), Duarte (2005), Gatti (2006), Brzezinski (2008),

Didonet (2008), Pereira e Teixeira (2008), Algebaile (2009), Coelho (2009), Veiga (2009), Souza (2011), Calsavara (2012), Carvalho (2012), Giolo (2012), Moll (2012) e Silva e Silva (2012), procedendo posteriormente à revisão crítica das principais questões sobre a temática em estudo.

Após a seleção criteriosa dos documentos, para análise dos dados da pesquisa, buscou-se adotar o método analítico de crítica interna.

Para fins didáticos, esta dissertação encontra-se organizada em três capítulos, assim distribuídos:

No primeiro capítulo, apresenta-se a história da educação integral no Brasil, com destaque para o marco legal dessa política pública educacional.

O segundo capítulo analisa as Políticas Públicas Educacionais implantadas no Brasil, a partir da década de 90, com ênfase no Programa Mais Educação, na perspectiva da política pública de educação integral em tempo integral.

No terceiro capítulo, discute-se a implantação do Programa Mais Educação na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, no contexto da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel, *locus* dessa pesquisa.

Finalizando, apresento as considerações referentes às análises em relação à pesquisa com vistas a apresentar as estratégias para superação de possíveis limitações quanto à oferta de educação integral em tempo integral em Mato Grosso do Sul.

Dessa forma, acredito ser o presente estudo de caráter relevante ao abordar a respeito das implicações dessa política pública na perspectiva das categorias espaço, tempo e aprendizagem escolar.

1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

O estudo sobre a educação integral no Brasil impõe, inicialmente, uma análise histórica sobre sua gênese e constituição a fim de apreendê-la por meio das mediações com a totalidade, historicamente, construída.

Assim, a opção teórico-metodológica que fundamenta este estudo possui estreita correlação sobre o que é o homem compreendido nos termos da afirmação de Marx, para quem a “essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais” (MARX, 1993, p. 13). Essa compreensão é corroborada por Gramsci:

A afirmação de que a ‘natureza humana’ é o ‘conjunto das relações sociais’ é a resposta mais satisfatória porque inclui a ideia do devir: o homem ‘devém’, transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais; e, também, porque nega o ‘homem em geral’: de fato, as relações sociais são expressas por diversos grupos de homens que se pressupõem uns aos outros, cuja unidade é dialética e não formal. (GRAMSCI apud COUTINHO, 2011, p. 183-184).

Nesse sentido, será realizada uma análise para desvelar a constituição histórica da educação integral no Brasil com o entrelaçamento de várias teias que envolvem os aspectos políticos, ideológicos e educativos, entendendo o aspecto econômico como fundamental, porém, partindo da premissa de que nem sempre o objeto é condicionado, economicamente, de forma automática. Seguramente, este é um exercício analítico difícil, porém importante para evitarmos o erro da justaposição teórica.

A fim de reconstituir essa gênese histórica, nos apoiamos nos estudos de Coelho (2005) para quem a educação integral no Brasil é tema recorrente que, entretanto, nem sempre se materializa de forma efetiva. Sobre esta constituição a autora afirma:

No Brasil da primeira metade do século 20, por exemplo, coexistiam movimentos, tendências e correntes políticas dos mais variados matizes, discutindo educação; mais precisamente defendendo a educação integral, mas com propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas. Desse grupo mesclado faziam parte, por exemplo, os católicos que, por meio de suas instituições escolares, efetivavam uma concepção de educação integral calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas a uma disciplina rigorosa, aos integralistas, aos anarquistas e aos liberais, como Anísio Teixeira, que defendia e implantou instituições públicas escolares, entre as décadas de 30 e 50, em que essa concepção de educação foi praticada. [...] (COELHO, 2009, p. 88).

Conforme análise de Fausto (2008), em relação ao movimento anarquista brasileiro, este deve ser compreendido no âmbito das transformações ocorridas na Primeira República (1889-1930) tendo a produção do café como sustentação econômica, a implantação de uma malha ferroviária para escoar a produção e a imigração como força de trabalho que contribuiu para alteração significativa no quadro socioeconômico do país. De acordo com Fausto (2008), a intensificação do processo migratório deu-se até esse período, com posterior estagnação em decorrência da crise de 1929:

Cerca de 3,8 milhões de estrangeiros entraram no Brasil entre 1887 e 1930. O período 1887-1914 concentrou o maior número de imigrantes, com a cifra aproximada de 2,74 milhões, cerca de 72% do total. Essa concentração se explica, além de outros fatores, pela forte demanda de força de trabalho naqueles anos para a lavoura do café. A Primeira Guerra Mundial reduziu muito o fluxo de imigrantes. Após o fim do conflito constatamos uma nova corrente imigratória, que se prolonga até 1930. (FAUSTO, 2008, p. 155- 156).

Impulsionado pela acumulação capitalista oriunda da produção cafeeira, o desenvolvimento industrial brasileiro que se seguiu ao esgotamento do café como motor principal da economia promoveu mudanças significativas nas cidades, notadamente, em São Paulo e Rio de Janeiro.

O desenvolvimento urbano-industrial, a constituição do operariado e a circulação de ideias promoveram terreno fértil para o surgimento do movimento operário nas cidades mencionadas em que a organização desses trabalhadores assumiu características diferentes.

Para Fausto (2008), no Rio de Janeiro, a predominância era do pragmatismo com o intuito de atender às reivindicações mais imediatas, tais como as relativas ao aumento salarial, salubridade, limite da jornada de trabalho, entre outras. No caso de São Paulo, a predominância foi uma versão do anarquismo, o anarco-sindicalismo.

A compreensão sobre a educação existente no movimento operário brasileiro pode ser feita a partir dos estudos de Gallo (2012) que, ao analisar a relação entre anarquismo e educação, busca em Proudhon, Bakunin e Kropotkin as formulações teóricas que estabeleceram as bases político-ideológicas para a educação integral, bem como evidencia essas formulações na prática de Paul Robin ao dirigir o Orfanato Prévost, localizado em Cempuis, próxima de Paris:

Entre 1880 e 1894, Robin, que havia atuado junto à Associação Internacional dos Trabalhadores, dirigiu essa instituição e fez dela uma escola libertária, consolidando

os aspectos teóricos e práticos do conceito de educação integral, que serviria de base para as escolas libertárias ao redor do mundo.

[...]

A concepção de ser humano que subjaz à teoria da educação integral é decorrente do humanismo iluminista do século 19, percebendo-o como um “ser total”; o humano é concebido como resultado de uma multiplicidade de facetas que se articulam harmoniosamente e, por isso, a educação deve estar preocupada com todas estas facetas: a intelectual, a física, a moral etc. (GALLO, 2012, p. 177).

Seguiu-se a essa primeira experiência outras, tais como:

A comunidade-escola de *La Ruche (A Colmeia)*, criada e gerida por Sébastien Faure em Rambouillet, França, entre 1904 e 1917; e a *Escuela Moderna de Barcelona*, criada por Francesco Ferrer y Guàrdia em 1901 e fechada pelo governo espanhol em 1905. (Id., *Ibid.*, p. 178).

No Brasil, a disseminação da informação dava-se, por meio de jornais, atividades culturais, criação de bibliotecas e escolas com o objetivo de promover as condições necessárias para uma sociedade libertária. No que se referem às escolas, Moraes descreve a existência de várias escolas no país e, em São Paulo, a criação das Escolas Modernas nº 1 e nº 2. O trabalho de Calsavara (2012) informa a existência dessas instituições educacionais:

No curto período de sua existência, essas escolas foram duramente perseguidas, tanto pelo Estado quanto pela Igreja por seu caráter subversivo e claramente anticlerical. Foram verificados, quando da fundação da Universidade Popular Livre, no Rio de Janeiro em 1904, nomes como Florentino de Carvalho e Fábio Luz, expoentes na literatura anarquista do Brasil. Em São Paulo, destacam-se os nomes de Adelino Pinho e João Penteadó, diretores das Escolas Modernas do Braz e Belenzinho. (CALSAVARA, 2012, *on line*, p. 5).

Com base na Escola Moderna de Barcelona, as práticas foram assim descritas:

Eram escolas mistas, sem exames, sem promoções, sem castigos ostensivos, combinando um currículo convencional com a difusão dos princípios anarquistas. Seus fins e objetivos podem ser resumidos em três itens principais: 1) Libertar a criança do progressivo envenenamento moral que lhe é transmitido através da educação religiosa ou do governo; 2) Desenvolver junto à inteligência a formação do caráter, apoiando toda a concepção moral sobre o valor da solidariedade; 3) Permitir que o professor trabalhe com autonomia e dinamismo não escondendo verdades científicas e não falseando a história. (Id., *ibid.*, p. 6).

A educação integral propugnada pelos anarquistas europeus estabelecia a crítica contra o capitalismo e a formação social burguesa consolidada na primeira metade do século

XIX. Essa perspectiva que pressupunha a educação como instrumento de transformação social, visto que promoveria a consciência e a libertação das condições opressoras existentes, foi incorporada no Brasil pelos anarquistas.

De acordo com Moraes (s.d., *online*) as escolas libertárias defendidas pelos anarquistas, no Brasil, começaram a surgir em 1895, no Rio Grande do Sul, com a criação da "Escola União Operária". Outras foram surgindo pelo Brasil. Podemos citar, em 1906, as Escolas Germinal no Ceará, Eliseu Reclus em Porto Alegre e União Operária de Franca. Em 1911, a Escola da Liga Operária de Sorocaba, em 1912, a Escola Operária 1º de Maio em Vila Isabel, no Rio de Janeiro, as Escolas Modernas n. 1 e 2 em São Paulo e, em 1913, a Escola Moderna de Petrópolis.

Para o autor, as Escolas Modernas n. 1 e n. 2 tornaram-se referência para o movimento anarquista, pois utilizavam do racionalismo de Ferrer em suas práticas educativas. A fim de atingir seus objetivos pedagógicos, foi criado o jornal "O Início" que difundia os trabalhos escritos (cartas de alunos para seus amigos, textos relembrando as comemorações do movimento operário e críticas à conjuntura nacional e internacional), assim como, fornecia informações das atividades sociais. A participação dos pais era um ponto forte das escolas libertárias, cuja prática pedagógica estava vinculada ao cotidiano familiar.

Em 1919, após a morte do diretor da Escola Moderna José Alves, localizada em São Caetano, São Paulo, em um incêndio, houve a ordem de fechamento das Escolas Modernas n.1 e n. 2. Na tentativa de esquivar-se do governo, alterou-se o nome da Escola Moderna n. 1 para Escola Nova.

Percebe-se que a trajetória anarquista teve grande contribuição à educação, defendendo o educar com a transformação social. Transformação essa alicerçada na solidariedade e autogestão, como componentes discutidos e apreendidos nas escolas supramencionadas e utilizados nos conflitos entre o capital e o trabalho.

No Brasil, no final da década de 20, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, o anarquismo perdeu a força que obteve na passagem do século XX. Mesmo perdendo forças, o movimento anarquista ainda se utilizava de apresentações de peças teatrais, panfletos para divulgação do seu ideário. Sobre o movimento histórico do período varguista que discutiremos a seguir, apoiar-nos-emos no estudo de Fausto (2008).

No Brasil, a década de 30 foi marcada pela revolução, conhecida como Revolução de 1930, caracterizada como um movimento de revolta armada que, por meio de um Golpe de Estado, retirou o presidente Washington Luiz do poder e com a anuência dos chefes militares levou Getúlio Vargas ao poder. Antes da Revolução, o Brasil era governado, alternadamente,

pelas oligarquias de Minas Gerais e São Paulo e mantinham-se no poder por meio de eleições fraudulentas em um revezamento no poder conhecida como política do "café-com-leite". No entanto, os militares (tenentes) tinham o objetivo de moralizar a política nacional.

As oligarquias de São Paulo e Minas Gerais, para as eleições de 1930, entraram em conflito. Mesmo sendo a vez de Minas Gerais indicar o candidato à presidência da República, São Paulo lançou a candidatura de Júlio Prestes. Diante do descontentamento dos oligarcas de Minas Gerais, muitos desses apoiaram o candidato da Aliança Liberal, ou seja, da oposição, que era o gaúcho Getúlio Vargas.

Porém, mediante uma eleição com diversos indícios de fraude, Júlio Prestes saiu vencedor apoiado pela elite paulistana. Getúlio Vargas, com políticos dos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba não aceitaram tal resultado. Com o assassinato, no mesmo ano das eleições, de João Pessoa, candidato a vice-presidente na chapa de Getúlio Vargas, ocorreu uma grande revolta da população. Tal conflito era gerado, principalmente, entre partidários da Aliança Liberal e defensores do governo de Washington Luiz.

A crise de 1929, conhecida como "A Quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque" gerou forte crise econômica em todo o mundo. Essa crise atingiu fortemente a economia do Brasil, onde aumentaram, substancialmente, os índices de desemprego e as dificuldades financeiras do povo, causando mais insatisfações com o governo federal. Esse clima de conflito preocupou as altas patentes militares, que visualizavam forte possibilidade de uma guerra civil.

Mesmo em situação crítica, o presidente Washington Luiz não tinha pretensão de deixar a presidência. Mesmo assim, militares do exército e da Marinha destituíram o presidente do poder, instalaram uma junta militar e, em seguida, colocaram Vargas no poder.

Por meio da Revolução de 1930, o domínio das oligarquias foi amenizado, visto que o poder dos estados oligárquicos foi diminuído, isto é, "caíram os quadros oligárquicos tradicionais; subiram os militares, os técnicos diplomados, os jovens políticos e, um pouco mais tarde, os industriais." (FAUSTO, 2008, p. 182). Getúlio governou o Brasil, de forma provisória de 1930 a 1934, quando, ainda em 1934, a Assembléia Constituinte o elegeu como presidente até 1937. No entanto, permaneceu no cargo até 1945, período esse conhecido como "Estado Novo".

O governo Vargas utilizava-se de medidas populistas, da força e da repressão e, dessa forma, conteve as ações dos movimentos sindicalistas, foco da propagação dos anarquistas. Afora isso, os militares não mediam esforços para extraditá-los. Em 1936, Oreste

Ristori foi preso e mandado de volta para o seu país, a Itália. Com isso, saiu de cena um dos principais articuladores do anarquismo no Brasil.

Quando, em 1937, instalou-se a ditadura do Estado Novo, o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) encerrou o movimento e o ideário anarquista perdeu sua vicissitude.

No que diz respeito à educação no começo do período varguista, em 1932, um grupo de intelectuais críticos à “educação tradicional” em vigor no governo Vargas, reuniu-se a fim de discutir e pleitear uma educação cuja finalidade deveria ser definida em função das mudanças econômicas e sociais. A chamada educação tradicional era classificada como um processo de escolarização recheado de contradições, verbalista e dirigida a uma classe social, economicamente, privilegiada. Assim, o debate elegia como objeto a ser alcançado, uma educação voltada para a valorização da individualidade, um homem moderno, com personalidade individual e livre, cuja escola deveria oferecer uma educação integral com posição de neutralidade, frente às diferenças sociais.

Dessa forma, a educação integral no Brasil para Coelho (2009) teve um marco importante em 1932, quando esses intelectuais, reuniram-se e escreveram o Manifesto dos Pioneiros, com o objetivo de propor algo novo para a educação no Brasil. Participaram desse manifesto Cecília Meireles (escritora), Anísio Teixeira (cientista social, baiano), Lourenço Filho (educador, paulista), Fernando Azevedo (redator do manifesto, advogado, mineiro), Roquete Pinto (antropólogo, pai da radiodifusão brasileira, carioca), entre outros. Pelos mencionados, percebe-se que o grupo era formado por pessoas de diferentes ideologias.

O Manifesto veio a público dois anos após a revolução de 1930, período de reordenação política do Estado brasileiro. Tal documento foi publicado em diversos jornais da época e, posteriormente, tornou-se livro. As publicações foram impactantes, tendo em vista que havia tomado a educação como um dos temas mais cruciais dos problemas do país.

Os trechos, a seguir transcritos, deixam claro que, além da formulação de uma política educacional, o Manifesto foi, ao mesmo tempo, uma denúncia da falta desta até então.

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. [...], todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico)

dos métodos científicos aos problemas de educação [...]. Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao estado a organização dos meios de o tornar efetiva, por um plano geral de educação. (GHIRALDELLI, 1991).

Com isso o Manifesto tornou-se um documento importante e um marco para a educação nacional, forçando a Constituição brasileira de 1934 a assegurar a criação de um ensino primário público, gratuito e obrigatório, assim como a construção de um Plano Nacional de Educação, a ser fixado pela União e atribuiu ao Conselho Nacional de Educação a tarefa de elaborá-lo.

O Manifesto defendia a ideia de uma escola única, onde todos os brasileiros, sem discriminação de classe, religião e gênero, tivessem igualdade de oportunidades, baseando-se em uma educação comum. Vale ressaltar que o grupo que lançou o Manifesto era constituído por intelectuais oriundos de classe social e econômica privilegiadas, mas que acreditavam que o acesso à educação seria a principal contribuição para o desenvolvimento social e econômico do país.

Segundo Coelho (2009), o Manifesto de 1932 era constituído de importantes propostas, como a que se referia a mudanças nas práticas e saberes pedagógicos, tais como a valorização da experiência da criança e a defesa do ensino rural, como meio de fixar o homem no campo. Tecia críticas a reformas inconsistentes, fragmentadas e desarticuladas da educação. O Manifesto dos Pioneiros veio chamar a atenção para a necessidade de planejar a educação e organizá-la em todo o território. Embora, a partir do Manifesto, a escola estivesse acessível a todos, as conquistas não avançaram no campo da qualidade, dado que as famílias com menores rendas participavam de escolas públicas com qualidade inferior.

Como já mencionado, a defesa da escola com jornada escolar ampliada teve como ponto de partida as reformas educacionais que ocorreram nos anos 1920 e 1930 (COELHO, 2009), nesta última com mais intensidade, com o pensamento dos intelectuais reformistas, entre eles o educador Anísio Teixeira, um dos colaboradores do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", de 1932.

Tal documento trazia em seu bojo a proposição de renovação educacional para o Brasil e ensejava a implementação de um Sistema Público de Ensino para o país. Sua intenção foi efetivar uma educação que proporcionasse à escola trabalhar um programa com as crianças, que incluísse “leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança, educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia.” (TEIXEIRA, 1959, p. 78-84).

Do direito do indivíduo à Educação Integral decorre para o Estado, que o reconhece e o proclama o dever de considerar a educação, na variedade de suas etapas e modalidades, como uma função social, eminentemente, pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. A Escola Nova apontava a pedagogia tradicional como responsável pelo fracasso e pela precoce exclusão escolar das crianças brasileiras. Com essa crítica, o movimento renovador assinalava um novo modelo de educação que buscasse um elo entre os conhecimentos formalizados e as experiências práticas e cotidianas dos estudantes.

Na primeira metade do século XX, correntes políticas discutiam a educação e, naquele momento, já se dava destaque à educação integral. Várias propostas foram elaboradas com princípios diferenciados, sendo que, para os religiosos e integralistas, a educação integral representava a defesa da espiritualidade, do nacionalismo e da disciplina; para os anarquistas e liberais, os princípios defendidos era a igualdade, autonomia e a liberdade.

Vale ressaltar que, desde o período colonial brasileiro, os liceus jesuítas já funcionavam em período integral ou em regime de internato para os filhos das classes dominantes, e essa lógica perdura até os dias de hoje. Jaime Giolo (2012, p.94) destaca que “no Brasil, a classe dominante sempre teve escola de tempo integral”. Segundo o autor:

Nas últimas décadas, à medida que as unidades escolares tiveram de comportar um número crescente de alunos (coisa que aconteceu pelo impacto do processo de industrialização, sobretudo depois dos anos de 1950), a atividade escolar propriamente dita passou a concentrar-se em um único turno, mesmo na maior parte das escolas destinadas às elites. Mas os alunos desse meio social continuaram a ter educação de tempo integral, recebendo, no chamado contraturno, formação complementar na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos [...] Na história brasileira, as iniciativas de escolarização das massas, com raríssimas exceções, procuravam, conscientemente, conjugar tempo escolar com trabalho produtivo [...] as escolas foram organizadas, pobre e deficientemente, para alfabetizar e, em seguida, entregar o jovem integralmente ao mundo do trabalho. (GIOLO, 2012, p. 94-95).

Percebe-se que os filhos das classes dominantes, desde os tempos dos jesuítas, sempre tiveram acesso à escola de tempo integral; quando houve um crescente número de alunos, decorrente do processo industrial, com ênfase na década de 50, e a maioria das escolas passaram a ser de turno, os filhos da classe dominante, no entanto, continuaram com o horário escolar ampliado no contra turno. Os filhos dos trabalhadores, contudo, após serem alfabetizados já eram encaminhados ao mercado de trabalho. Nota-se que, embora todos

tivessem acesso à educação, as escolas tinham finalidade e qualidade diferentes entre as classes sociais.

Segundo Coelho (2009), o debate sobre a escola pública de tempo integral no Brasil iniciou-se na metade do século XX, tendo Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira entre seus precursores. Anísio foi participante de destaque nas lutas políticas e educacionais de sua época, defendendo a escola de tempo integral, como forma de melhoria da qualidade do ensino. Para ele a formação de todas as pessoas, independente do local que ocupa em uma democracia, tangencia a relação entre a qualidade e o acesso aos sistemas públicos de ensino, a fim de formar para o trabalho e para a vida em sociedade.

Foi nas décadas de 40 e 50 que, diante de um período excludente das classes populares, Anísio Teixeira desenvolveu sua concepção de educação integral e de tempo integral:

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe ampla oportunidade de formação de hábitos de vida real organizando a escola como miniatura da sociedade com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. (TEIXEIRA, 1977, p. 36).

Anísio Teixeira não concebia uma escola com curtos períodos letivos e de "sessões", como ele chamava a escola de turno, por não acreditar que esta fosse suficiente para formar o homem na sua integralidade. Sonhava com uma escola de tempo integral com um programa enriquecido, na qual, além dos estudos científicos, fossem oferecidas atividades práticas, como de trabalho, recreação e arte.

Segundo Teixeira (1959), foi em 1947, ao ser convidado pelo governador, Otávio Mangabeira para assumir a Secretaria de Estado de Educação e Saúde da Bahia, em que permaneceu por quatro anos, que o autor teve a oportunidade de colocar sua ideia de escola de tempo integral em prática. Em 1950, impulsionado pelos seus valores de igualdade que defendia o acesso de ricos e pobres a uma escola primária de qualidade, Anísio Teixeira implantou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, um complexo de quatro escolas e uma escola-parque, pois acreditava ser a forma de se ter um ensino de qualidade.

Inaugurado em 21 de setembro de 1950, o Centro Educacional Popular, nomeado Centro Educacional Carneiro Ribeiro pelo então governador, apelidado e conhecido como

Escola-Parque, revolucionou as propostas educacionais no Brasil, sendo voltado para a inclusão social. A Escola-Parque destacava-se do ponto de vista arquitetônico e pedagógico.

Para Anísio Teixeira, fazia-se necessário ampliar as atividades educativas da então escola primária, com atividades voltadas para a comunicação entre os alunos e de vivência em diferentes atividades. Criar um Centro de Educação Popular era uma proposta cara no tocante as instalações, equipamentos, tempo letivo e preparo docente. Para ele

Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. Mas aí, exatamente, é que se ergue a grande dúvida nacional. Pode a educação garantir-nos a sobrevivência? Acredito que responderão todos afirmativamente a essa pergunta. Basta que reflitamos sobre a inviabilidade da criatura humana ineducável. (TEIXEIRA, 1994, p.176).

Ainda, segundo Teixeira (1959), a saída para um país pobre era educar a sua população. Para ele, o povo brasileiro acreditava na educação; não acreditava, porém, na escola, por ela trabalhar sem planejamento e carecer de políticas educativas claras. Para por a termo sua proposta, ele escolheu bairros pobres, como o da Liberdade, Caixa d'Água, Pero Vaz e Pau Miúdo, em Salvador-BA, por serem habitados por famílias de baixa renda, com falta de escolas e médicos.

O Centro Educacional comportava quatro mil alunos aproximadamente. Contava com profissionais habilitados, que participaram de cursos de aperfeiçoamento no Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, no Curso de Artes Industriais do Serviço Nacional da Indústria (Senai), no Rio de Janeiro, na Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Belo Horizonte e alguns tiveram bolsas para estudar nos Estados Unidos.

O Centro comportava 4 (quatro) Escolas-Classe e uma Escola-Parque, com sete pavilhões. As Escolas-Classe continham 12 (doze) salas de aula cada, áreas cobertas, gabinetes médico e dentário, setor administrativo, jardins, hortas e áreas livres. Os alunos eram divididos; enquanto alguns permaneciam 4 (quatro) horas aprendendo Linguagem, Aritmética, Ciências e Estudos Sociais nas Escolas-Classe, outros estavam na Escola-Parque participando de atividades culturais, esportivas, de trabalho, enfim, atividades enriquecedoras do currículo e vice-versa.

O trabalho desenvolvido pela Escola-Classe era articulado ao da Escola-Parque e seus professores contavam com apoio pedagógico, a fim de suprir suas próprias dificuldades

didáticas para trabalhar as dificuldades de aprendizagem dos alunos da Escola de Aplicação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas "Anísio Teixeira" – INEP, que funcionou de 1956 a 1962. Assim, a proposta era antagônica às abordagens de ensino oferecidas no país, pois as classes eram compostas por estudantes, de acordo com a faixa etária, e permaneciam na escola por 7 (sete) anos, sem repetência.

Agrupavam-se os estudantes na Escola-Parque pela idade e pelas preferências, em turmas de 20 (vinte) a 30 (trinta) no máximo, pelos diversos setores, todos em funcionamento, para realizar inúmeras atividades: – artes aplicadas (desenho, modelagem e cerâmica, escultura em madeira, cartonagem e encadernação, metal, couro, alfaiataria, bordados, bijuterias, tapeçaria, confecção de brinquedos flexíveis, tecelagem, cestaria, flores) no Setor de Trabalho; – jogos, recreação e ginástica no Setor de Educação Física e Recreação; – grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja no Setor Socializante; – música instrumental, canto, dança e teatro no Setor Artístico; leitura, estudo e pesquisas no setor de Extensão Cultural e Biblioteca. Contava, também, com Supervisão e Orientação Educativa, assistência médica e odontológica e, ainda, alimentação aos alunos.

Esta proposta objetivava integrar os alunos na comunidade escolar; torná-los conscientes dos seus direitos e deveres e desenvolver com eles atitudes de autonomia, iniciativa, responsabilidade, cooperação, honestidade, respeito por si mesmo e pelos outros, oferecendo-lhes uma formação integral e desenvolvimento de suas capacidades para que pudessem atuar na sociedade de maneira a transformá-la.

Em 1964, com o golpe militar, Anísio Teixeira foi cassado, devido à situação política do país, e a experiência não teve continuidade pelos governos seguintes.

Em 1960, foram implantadas as Escolas-Parque de Brasília em consonância com a proposta formulada por Anísio Teixeira, no Plano Educacional da nova Capital. A instituição integra o complexo escolar que compõe o Centro de Educação Elementar e destina-se ao atendimento dos alunos nesse nível de ensino.

Segundo Pereira e Rocha (2011), o modelo escolar adotado resgatou a ideia de uma educação integral, nos moldes do Centro Carneiro Ribeiro, popularmente, conhecido como Escola-Parque da Bahia. Ressalte-se, o valor simbólico desse novo tipo de escola na Capital Federal, especialmente, pelo significado de Brasília, que representava um esforço para a integração nacional, no contexto do desenvolvimentismo. A pretensão de Anísio Teixeira era, justamente, de que o conjunto de escolas proposto para a nova Capital servisse de exemplo e demonstração para o sistema educacional do país. Segundo a visão do educador, a instituição

escolar, deveria atender a necessidades de ensino e educação e, ao mesmo tempo, à necessidade de vida e convívio social.

A estrutura física compreendia um conjunto de prédios escolares destinados a abrigar um Jardim de Infância, quatro Escolas-Classe e uma Escola-Parque. Após o período de iniciação escolar no Jardim de Infância, para crianças de 4 a 6 anos, os alunos ingressariam na Escola-Classe, destinada à educação intelectual sistemática de menores de 7 a 14 anos e, paralelamente, complementariam a sua formação na Escola-Parque, mediante participação em atividades diversificadas, com vistas ao seu desenvolvimento artístico, físico e recreativo, bem como a sua iniciação ao trabalho, perfazendo, assim, uma jornada escolar de oito horas diárias.

De acordo com Pereira e Rocha (2011), os desafios para pôr em prática essa proposta foram os mais diversos, a começar pela própria arquitetura escolar, bastante complexa por tratar-se de um conjunto de locais diversificados, combinando aspectos da ‘escola tradicional’ com os da ‘oficina’, do ‘clube’ de esportes e recreio, da ‘casa’, do ‘comércio’, do ‘restaurante’ e do ‘teatro’.

No entanto, segundo as autoras, a existência de espaços físicos adequados e devidamente equipados, embora fundamental, não era, por si só, suficientes para assegurar uma nova prática escolar, sendo necessário reunir um grupo de professores dispostos a trabalhar nas escolas, além de repensar a gestão escolar, estruturar os programas e definir procedimentos relativos à organização e integração das atividades, assim como desenvolver experimentação cotidiana de práticas escolares inovadoras. O lema era o de aprender fazendo e refletir sobre o feito.

Em 1962, foram realizadas as primeiras mudanças no funcionamento da Escola Parque, sendo elas: redução do período de permanência dos alunos na instituição, para 2 horas, e redução da jornada de trabalho do professor, para 6 horas, sob a justificativa de que essa medida possibilitou a incorporação de mais uma escola classe (106 Sul) sem aumentar o número de professores (Soyer e Leal, s/d, p. 16).

A situação agravou-se com o aumento das matrículas registrado nos anos subsequentes, passando a Escola-Parque a atender uma demanda de alunos de maior número que as Escolas-Classe, em dias alternados, o que desfigurou a proposta original. Das vinte e oito Escolas-Parque, previstas, inicialmente, apenas cinco foram construídas e atendem, atualmente, a quase totalidade do universo das escolas públicas do Plano-Piloto, onde estão matriculados tanto alunos residentes no Plano-Piloto como nas cidades satélites. Cada uma

dessas escolas recebe, em média, alunos de sete Escolas-Classe, uma ou duas vezes por semana (IPHAN, 2003, p.3).

Na década de 80, após a ditadura militar, começam a (re)surgir iniciativas governamentais de escola pública de tempo integral, numa tentativa de reorganizar o sistema educacional dos estados. Nas décadas de 80 e 90, foram criados os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, durante os dois mandatos do governo de Leonel Brizola, com apoio de Darci Ribeiro, então vice-governador no primeiro mandato.

Durante a vigência do projeto de Darcy, os centros funcionaram em horário integral e os alunos tinham acesso a métodos especiais de aprendizado, alimentação completa supervisionada por nutricionistas, prática de esportes e de leitura e tratamento odontológico. Os CIEPs diferenciavam-se das escolas tradicionais no aspecto arquitetônico, elaborado por Oscar Niemeyer e eram equipados com salas de aula, quadra de esportes, biblioteca, consultório dentário, cozinha, banheiro com duchas e, alguns, com piscina.

Os CIEPs constituíram-se como “uma das mais polêmicas implantações da Educação Integral realizada no país” (BRASIL, 2009a, p. 16). Receberam críticas por parte da oposição que alegava alto custo na construção. Também era ponto de divergência a grandiosidade dos prédios. Os adversários do projeto diziam que esse fator deixava a manutenção onerosa aos cofres públicos. Brizola e sua equipe defendiam-se mostrando, por meio de dados, que o custo/benefício de um CIEP era menor que de uma escola tradicional.

Atualmente, muitos se encontram abandonados ou funcionando fora do projeto pedagógico de Darcy Ribeiro. Alguns deixaram de ser escolas para sediar órgãos da administração estadual. Foram interrompidos pela mudança de governo nestes períodos.

Em 1986, o Estado de São Paulo, durante o governo de André Franco Montoro, criou o Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC, por meio do decreto nº 25.969. O programa justificava-se como forma de combate à subnutrição, analfabetismo, repetência, evasão e despreparo para o ofício. O PROFIC ofertava o ensino em tempo integral de forma opcional nas escolas em que predominassem alunos carentes.

O programa teve vigência até 1993. Durante o período, passaram pela Secretaria de Educação 7 (sete) Secretários, sendo que cada qual possuía um projeto de política educacional. Assim o PROFIC sobreviveu modificando-se e tendo algumas de suas ações modificadas, mudaram os atores e transfiguraram-se a forma, o conteúdo e o sentido de suas ações. Seus resultados foram diferentes da proposição inicial, pois refletiram a complexidade do processo de implementação de uma política pública.

Passados 13 (treze) anos, da implantação do PROFIC, em 2006, no governo de Geraldo Alckmin, foi implantado um novo projeto de Escola de Tempo Integral – ETI. O projeto foi implantado em mais de 500 (quinhentas) escolas do estado, com o objetivo de ampliar as oportunidades de aprendizagem dos estudantes. A jornada escolar passou a ser de nove horas e o currículo básico foi incrementado por oferecimento de oficinas curriculares.

No que diz respeito à União, em 1991, o governo federal, na gestão do presidente Fernando Collor de Mello, criou o Projeto Minha Gente, que tinha como objetivo desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social voltados para crianças e adolescentes, cuja finalidade era assegurar melhores condições de vida e dinamizar as políticas sociais básicas de atendimento à criança e ao adolescente.

Segundo Menezes (2001), o governo tinha como estratégias a escola de tempo integral (inspirada no modelo dos Centros Integrados de Educação Pública, CIEPs), oferecida nos chamados Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente – CIAC, com atendimento em creche, pré- escola e o antigo primeiro grau. Os estudantes recebiam apoio à saúde, cuidados básicos, convivência comunitária e desportiva. Os CIACs sofreram as mesmas críticas conferidas aos CIEPs.

O programa foi concebido pela Legião Brasileira de Assistência, com a coordenação do Ministério da Criança e, posteriormente, pela Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República. Tinha como meta a construção de cinco mil CIAC's para atender, aproximadamente, seis milhões de crianças, sendo 3,7 milhões em escolas de primeiro grau e 2,3 milhões em creches e pré-escolas. Quando a Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República foi extinta, passou, em 1992, a ser de responsabilidade da Secretaria de Projetos Educacionais Especiais, criada pelo então Ministério da Educação e do Desporto.

A partir desse momento, foram realizadas algumas modificações em sua concepção e, também, foi alterada sua denominação para Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA.

O fim do governo Collor não significou o fim do Projeto dos CIACs. Com o propósito de não perder os investimentos realizados, o Ministro da Educação, à época, decidiu pela continuidade do projeto em outros termos, inclusive alterando sua denominação para Centro de Atendimento Integral à criança – CAICs.

Na denominação dada pelo Projeto Minha Gente – CIAC, destacava-se a característica arquitetônica do centro integrado, já com o nome Centro de Atenção Integral à Criança – CAIC, cuja tônica desloca-se para o atendimento integral que, independente do espaço físico, requer pedagogia própria. Seu objetivo continuava o mesmo, isto é,

atendimento de crianças e adolescentes carentes, da creche ao primeiro grau, garantindo-lhes seus direitos fundamentais e seu desenvolvimento integral, objetivando seu preparo consciente para o exercício da cidadania.

Suas diretrizes visavam garantir o atendimento integral à criança e ao adolescente, a intersetorialidade e a participação comunitária, isto é, a atenção integral com a corresponsabilidade do Estado, da sociedade e da família, e consubstanciada na integração de ações e serviços voltados para o atendimento das necessidades de desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psíquico, intelectual e social.

A partir do ano 2008, o Governo Federal instituiu o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007a), que prevê um modelo de gestão centrado na intersetorialidade, com o intento de articular as diversas políticas setoriais na tentativa de minimizar os problemas educacionais. Apresenta como princípios da Educação Integral traduzidos pela compreensão de uma educação do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária, e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, reconhecem-se as múltiplas dimensões do homem e as peculiaridades do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens.

Experiências de escolas de educação integral no Brasil não são novidades. Como se percebeu até aqui, várias iniciativas de diferentes concepções foram criadas. No entanto, a descontinuidade é um marco expressivo da ineficiência em levar adiante essas propostas. Para compreender como se estrutura, atualmente, a proposta de educação integral no Brasil, faz-se necessária uma incursão na estrutura normativa que legaliza a proposta.

1.1 Amparo Legal à Implantação da Educação Integral em Escolas de Tempo Integral no Brasil

A bandeira em defesa da Educação Integral em Tempo Integral ganhou força a partir da Constituição Federal do Brasil, de 1988 que, em seu artigo 205, registra a preocupação com a Educação, visando desenvolver plenamente ou integralmente a pessoa. A sociedade passa a ser também responsável em garantir o direito à educação. O art. 206 trata da igualdade de direitos para acesso e permanência nas escolas, assim como ao direito de aprender. (BRASIL, 1988).

Diante desse chamamento, as Organizações não Governamentais (ONGs) passaram a desenvolver trabalhos educacionais, sendo que muitas delas estão ligadas às igrejas cristãs ou a setores, diretamente, vinculados às empresas, fortemente, internacionalizados, apoiados, muitas vezes pela filantropia e pelo financiamento internacional, por vezes com objetivos não compatíveis com o que se espera da educação e não se constituindo igualdade de oportunidade às crianças e jovens pobres.

Além da Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, expressão da Lei nº 8.069/90 reafirma a importância de uma educação que extrapole os conteúdos, tradicionalmente, abordados nas escolas, valorizando a convivência familiar e comunitária, as manifestações culturais e os movimentos sociais. (BRASIL, 1990).

Outro marco importante é a lei maior da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9.394/96 que determina, em seu art. 34, §2, a critério de cada sistema de ensino, que o ensino fundamental deve ser ministrado progressivamente em tempo integral, e no art. 87, § 5º, retrata que deverão ser envidados esforços a fim de haver uma progressão das redes públicas de ensino para as escolas de tempo integral para o ensino fundamental. (BRASIL, 1996c).

Sobre o financiamento, a principal forma de regulação dos recursos destinados aos docentes da educação básica passou a ser feita pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, por meio da Emenda Constitucional de 1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424/1996, assim como pelo Decreto nº 2.264/1997. (BRASIL, 1997).

Dez anos após sua criação, o FUNDEF foi ampliado para o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica – FUNDEB, por meio da Medida Provisória nº 339/2006, sancionado pela Lei nº 11.494/ 2007. Este Fundo é composto, basicamente, por recursos provenientes do próprio estado e de seus municípios, originários de fontes pré-existentes e já vinculadas à educação, por força de determinações constitucionais. Os recursos são, automaticamente, repassados aos estados e aos municípios, de acordo com a distribuição proporcional de matrículas da educação básica, nas respectivas redes de ensino de cada unidade federada (BRASIL, 2007).

Tanto o FUNDEF quanto o FUNDEB operam, basicamente, com mecanismos redistributivos. Os impostos que compõem o FUNDEB foram ampliados, assim como o seu montante, que passa a contemplar toda a educação básica: 60% dos recursos são destinados para a remuneração do quadro do magistério e a cobertura de despesas como a formação dos professores – incluindo a de formação inicial em caráter emergencial e formação continuada

e, os 40% restantes, a ser utilizados com as demais despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 2007).

O antigo Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n. 10.172/2001, já valorizava a Educação Integral em tempo integral ao apresentá-la como objetivo da educação infantil e do ensino fundamental que apresentava como meta, a ampliação progressiva da jornada escolar para, no mínimo 7 (sete) horas diárias e, ainda, a participação das comunidades na gestão das escolas, com incentivo à instituição de Conselhos Escolares. (BRASIL, 2001).

Seguindo a mesma linha, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), é um documento constituído por um conjunto de metas e ações, que tem por objetivo elevar até 2022 o nível da Educação brasileira aos patamares dos países desenvolvidos. Para retratar sua evolução, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que afere o desempenho de escolas, municípios, estados, assim como do país, definindo também uma política de investimento de recursos em Educação.

Para Saviani (2007), o PDE é a primeira política pública educacional a encarar a questão da qualidade do ensino como prioridade, sendo ele apenas o primeiro passo. Faz parte do PDE, o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, que se caracteriza por ser uma estratégia de encaminhar recursos financeiros às escolas com a finalidade de fortalecer suas ações educativas. As unidades escolares apresentam um diagnóstico de sua realidade e elaboram, de maneira coletiva, o seu plano de prioridades para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem.

Pelo mesmo viés, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído por meio do Decreto nº 6.094/07, objetiva produzir um conjunto de medidas específicas que visem à melhoria da qualidade da educação básica em cada localidade, denominada território, em uma conjugação de esforços entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, com as famílias e comunidades, em busca da melhoria da qualidade da educação básica. A ênfase na Educação Integral, na perspectiva do Programa Mais Educação, foi instituída por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007, como uma estratégia do Plano ora mencionado. (BRASIL, 2007b).

A Portaria Interministerial nº 17/2007 instituiu o Programa Mais Educação e o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, regulamentou o programa e afirma que este foi criado para a melhoria da qualidade do ensino fundamental, propõe a ampliação da jornada escolar, a fim de promover a Educação Integral em Tempo Integral nas escolas públicas municipais e estaduais de todo o país. (BRASIL, 2007).

Sobre a jornada escolar, em âmbito normativo, cabe pontuar que a Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação, datada de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica que, em seu Título V, trata da Organização Curricular, seu conceito, limites e possibilidades. Assim, o art. 12, estabelece que é função dos sistemas de ensino, definir a jornada escolar, sendo admitida a escola de turno e de tempo integral (turno e contraturno ou turno único com jornada escolar de, no mínimo 7 (sete) horas diárias, durante todo o período letivo). As Diretrizes dão destaque à amplitude do papel socioeducativo das escolas. (BRASIL, 2010b).

No parágrafo primeiro desse artigo, admite-se a utilização de diferentes espaços educativos e salienta a necessidade de ampliar não só a quantidade do tempo, mas quantidade e qualidade desse tempo para o desenvolvimento da diversidade de atividades de aprendizagens que devem ser oferecidas. O segundo parágrafo tenta garantir que a jornada, em tempo integral, seja de qualidade, alertando para a necessidade de incorporar, no currículo, atividades e estudos, pedagogicamente, planejados e acompanhados, de forma efetiva e orgânica, de maneira que a ampliação do tempo seja sinônima de mais oportunidades de aprendizagens para os estudantes. (BRASIL, 2010b).

Também a Resolução nº 7 do Conselho Nacional de Educação, de 14 de dezembro de 2010, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e dispensa atenção especial a Educação em Escola de Tempo Integral, que será abordada em detalhes. (BRASIL, 2010c).

O art. 36 da mesma Resolução estabelece, como carga horária mínima, 7 (sete) horas diárias e, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas anuais. No parágrafo único, aborda que escolas e sistemas de ensino devem envidar esforços para a implantação da escola de tempo integral com o objetivo de melhorar o processo de ensino e de aprendizagem.

Segue-se o art. 37 que enfatiza a obrigatoriedade de ser ampliado o tempo, os espaços, e as oportunidades educativas, com o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar não somente pelos profissionais da escola, como também de outras áreas, assim como, das famílias e de outros atores sociais, porém, o processo deve ser coordenado pela escola, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem, da convivência social e, também, a diminuição das diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, principalmente, entre as populações, socialmente, mais vulneráveis.

O parágrafo primeiro destaca que o currículo deve ser concebido como um projeto educativo integrado, ou seja, o tempo escolar deve ser utilizado para o desenvolvimento de diversas atividades, a exemplo: acompanhamento pedagógico, reforço escolar,

aprofundamento da aprendizagem, experimentação, pesquisa científica, atenção, também, à cultura, às artes, ao esporte e ao lazer, às tecnologias da comunicação e da informação, direitos humanos, preservação do meio ambiente, promoção da saúde, dentre outras.

Contudo, essas atividades devem fazer parte do currículo escolar e estar articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais.

No mesmo artigo, o parágrafo segundo trata dos espaços escolares, apontando que as atividades educativas podem ocorrer dentro do espaço escolar, como também fora dele, ampliando os espaços, ultrapassando os muros das escolas, ocupando a cidade ou o território em que está situada, como também, fazendo uso dos equipamentos sociais e culturais existentes na sociedade. Também aborda o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, desde que respeitado o Projeto Político-Pedagógico da escola.

O parágrafo terceiro trata da importância da educação extrapolar os muros da escola e salienta que a comunidade onde a escola está inserida, assim como a cidade, deve servir como ambientes de aprendizagem.

Por fim, o parágrafo quarto assegura que os entes federados garantam infraestrutura adequada e pessoal qualificado, sendo passível de avaliação em cada escola. (BRASIL, 2010c).

Nessa concepção, a escola estará contribuindo, também, para a construção de redes sociais e de cidades educadoras. O conceito de Cidade Educadora está marcado com regularidade nos documentos oficiais do atual governo, a exemplo: Educação Integral: Texto-Referência para o Debate Nacional (MEC 2009a) e Caminhos para Elaborar uma Proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada (BRASIL, 2011), que acredita na importância da educação extrapolar os muros da escola, quando se tem como objetivo a educação integral e salienta que a comunidade onde a escola está inserida, assim como a cidade, deve servir como ambientes de aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário a ampliação do tempo escolar.

Quando se reporta à educação integral em escolas de tempo integral e aborda-se a questão da ampliação de espaços, muito se tem falado a respeito das "cidades educadoras", mas do que se trata? As cidades educadoras têm como objetivos realizar parcerias entre as cidades, por meio de projetos e ações conjuntas; trocar experiências; aprofundar o conceito, desenvolvendo ações efetivas de cidade educadora; tentar influenciar os governos nas questões pertinentes e dialogar com diversas organizações, tanto nacionais, quanto internacionais. (REDE DE CIDADES EDUCADORAS *on line*).

De acordo com *site*, a definição de Cidades Educadoras¹ são aquelas cidades pertencentes ao mesmo território e o Brasil conta com catorze cidades. A participação é por adesão e necessita da aprovação da Câmara Municipal. Ressalta-se que há participação do Banco Internacional de Desenvolvimento (BID).

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, em 2011, lançou o documento intitulado Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada (BRASIL, 2011), quando da elaboração da proposta de educação integral em jornada ampliada. O documento apresenta sete pressupostos assim resumidos:

1) Que todo brasileiro ter o direito a uma educação de qualidade é fundamental para o exercício dos demais direitos humanos e sociais. Com o objetivo de assegurar tal direito, o governo federal lançou o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação e o indicativo de que, nessa perspectiva, todos os estados e municípios brasileiros construam seus planos municipais e estaduais de educação;

2) Que, independente de escola de turno ou de tempo integral, a educação ultrapasse os muros da instituição e que todos os segmentos sociais articulem ações com a educação e que crianças compreendam a sociedade em que estão inseridas e desenvolvam integralmente sua humanidade;

3) Que, não só a escola, mas outras organizações e instituições compreendam ser também espaços de educação e, além do professor, os diversos atores possam agir como agentes educativos, colaborando, dessa forma, com a educação integral dos brasileiros;

4) Que o fato de ficar mais tempo na escola não significa, necessariamente, receber educação integral; o que garante uma educação integral é dar possibilidades aos estudantes de contato com aprendizagens significativas;

5) Que a escola é o *lôcus* da educação, porém, não o único, e que outros espaços públicos podem ser ressignificados;

6) Que a escola deve construir o seu Projeto Político-Pedagógico de forma a ampliar seu conceito de espaço educativo;

¹ Segundo a Rede Brasileira de Cidades Educadoras referenciada no texto, este espaço educador começou em 1990, como um movimento, durante o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras que ocorreu em Barcelona, na Espanha; este congresso passou a ser anual. Nesse Congresso ficou pactuado, por representantes dessas cidades, por meio da carta conhecida como a "Carta das Cidades Educadoras", trabalharem conjuntamente com o objetivo de melhoria da qualidade de vida dos habitantes. Já no ano de 1994, durante o III Congresso Internacional de Cidades Educadoras, que aconteceu em Bolonha, na Itália, o movimento foi institucionalizado. Definiu-se como princípios trabalhar a escola como espaço comunitário; trabalhar a cidade como espaço educador; aprender a aprender com as pessoas e com a cidade; valorizar o aprendizado, as vivências; ter a formação de valores priorizada.

7) Que estabeleça ações conjuntas com outros setores, instituições e organizações, em busca de uma educação integral para seus estudantes.

A Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação, de 30 de janeiro 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em seu art. 5, inciso I, diz que independente da forma de oferecimento e organização, o ensino médio deverá basear-se na formação integral do estudante.

Já, no Capítulo II, que trata das formas de oferta e organização, em seu art. 14, acentua que o ensino médio deve ser concebido como um conjunto orgânico, sequencial e articulado e, ainda, assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, atendendo mediante diferentes formas de oferta e organização. O inciso III apresenta a possibilidade da oferta de escola de tempo integral, no período diurno, com carga horária diária mínima de 7 (sete) horas, desde que adequado aos estudantes. (BRASIL, 2012).

Vale ressaltar que o novo Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n. 13.005/2014, trata a educação integral, em escolas de tempo integral de forma acentuada, trazendo um grande desafio aos sistemas públicos de ensino, quando estabelece até o ano 2023 para que a metade das escolas públicas do Brasil garanta o ensino em tempo integral. A meta VI, desse documento, assinala o oferecimento da educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica. (BRASIL, 2014b).

Entretanto, ressalta-se que esta meta, assim como as demais presentes no plano, deve convergir para o desenvolvimento das potencialidades do estudante e, para tanto, urge a necessidade de inserção no currículo das Escolas de Tempo Integral. Levando em consideração que ainda é mínimo o número de escolas públicas que ofertam educação integral e em tempo integral no Brasil imenso, o desafio é que as autoridades educacionais têm para viabilizar a implantação, com qualidade social, das escolas de tempo integral em todo o país.

Diante do conjunto de legislações mencionadas, percebe-se que o Brasil vem discutindo e legislando em propósito da educação integral, visando à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem ocorridos nas escolas públicas do Brasil. O fato de estar presente nos textos legais não implica imediata efetividade, visto que vários desafios são encontrados e no decorrer desse trabalho serão abordados.

1.2 Educação de Tempo Integral: um olhar ampliado do tempo e do espaço escolar

Moll (2012), ao apontar desafios para a construção de um projeto de Educação Integral, questiona a desnaturalização da escola de turno. A autora defende a educação de tempo integral como a única forma possível para o funcionamento da escola, mas salienta que não basta a ampliação do tempo, que outro desafio, e talvez o maior, é a qualidade desse tempo e questiona de que tempo se fala quando se trata de escolas de tempo integral. Questionamentos dessa natureza são relevantes e propomo-nos a fazer um exercício para abordá-lo ao longo deste trabalho.

Como já mencionado, olhando para a história da educação integral no Brasil, urge destacar que educadores como Plínio Salgado, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro são importantes personagens no cenário da Educação Integral e sempre defenderam que a mudança humana e democrática para a melhoria das condições de vida de uma população pode ser constituída pela via da educação integral e em tempo integral. Hoje vemos essa ideia presente nos documentos que referendam a Educação Integral no Brasil:

[...] ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens fará com que o acesso à educação pública – indispensável, mas não suficiente – seja complementado por medidas que garantam a *permanência* e a *aprendizagem* dessas crianças, adolescentes e jovens nas escolas. (BRASIL, 2011, p. 19).

Percebe-se que, atualmente, a questão da ampliação dos espaços escolares tem sido reforçada nas legislações e propostas educacionais no Brasil, conforme se demonstra nos documentos como o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais e, ainda, a proposta de escolas de tempo integral pelo Ministério da Educação, por meio do Programa Mais Educação, que tenta alavancar esta questão.

Moll (2011) defende que, ao conhecer melhor o território onde vivem, e sentirem-se como partícipes deste espaço, os estudantes trabalharão sua formação cidadã, adquirindo uma sensação de “pertencimento” deste ambiente, cujo objetivo é tanto usufruir, positivamente, desses espaços, quanto intervir na rotina e nos rumos desse lugar.

Como demonstramos, a temática da educação integral e da implantação de escolas de tempo integral não é nova na história educacional brasileira; no entanto, não bastam as legislações, muito menos iniciativas sem, contudo, a compreensão do real significado desse

esforço pela ampliação da jornada nas escolas e a diversificação das atividades educativas oferecidas aos estudantes.

Uma das principais metas do Plano Nacional da Educação, instituído em 2014, é a ampliação da jornada escolar para um período mínimo de sete horas. Entendemos que essa ampliação do tempo não é garantia de melhoria automática do sistema educacional brasileiro, porque não é suficiente ter mais tempo de funcionamento numa escola que não está preparada e não possui as condições necessárias, podendo transformar-se, dessa forma, na precariedade do ensino.

Além da ampliação da jornada escolar faz-se necessário que os segmentos envolvidos com a educação façam a articulação entre a escola em tempo integral com atividades de Educação Integral, pois esta necessita de formação e desenvolvimento humano amplo e múltiplo e, ainda, a garantia da base do currículo de forma articulada. Pode ser entendida como um ensino que possibilita uma formação mais completa para o estudante como ser humano e não apenas como estudante. Trabalhar com essa perspectiva significa conciliar os conteúdos didáticos com outros aspectos da vida. Esse é um grande desafio.

Na perspectiva da educação integral, devem-se incentivar as crianças, adolescentes e jovens a desenvolver diferentes formas de expressão, como a artística, física, intelectual, digital e social. No entanto, é necessário que essas atividades sejam articuladas com os conteúdos escolares tradicionais e essa é uma ação dos professores.

Mas não somente os professores necessitam estar atentos às necessidades dessa escola como também os demais agentes escolares, porque necessita de um planejamento que leve em conta todo o contexto no qual a escola está inserida, levando em consideração as necessidades e as características dos estudantes e da própria comunidade, planejando as ações a partir da cultura local e do repertório dos estudantes, tornando possível, essa forma, expandir as opções de atividades e traçar pontes com outras referências culturais.

Para tanto, a educação integral ultrapassa os muros da escola, visto que deve utilizar espaços fora da escola, como parques, praças, cinemas e museus, que devem ser aproveitados como ambientes de aprendizagem.

Reconhecer o direito de uma educação pública de qualidade e proporcionar o acesso à diversidade sociocultural é reconhecer a educação como um caminho de contribuição para uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido, percebe-se que a história da educação no Brasil passou por momentos diversos e, dependendo da visão do governante, diferentes propostas educacionais foram sendo implantadas e implementadas. No próximo capítulo, serão apresentadas as Reformas

educacionais dos anos de 1990 até 2014 para que se possa fazer uma análise dessas reformas para se perceber se realmente elas existiram na essência ou se foram reformas superficiais, ou seja, que não atingiram o núcleo dos problemas educacionais do país. A escolha do recorte temporal deve-se ao período que compreende uma volta acentuada das discussões das políticas educacionais com ênfase na escola de educação integral e em tempo integral e o último ano que compreende essa pesquisa.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 90: A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM FOCO

No âmbito educacional brasileiro, a década de 90 foi marcada por reformas em todos os níveis e modalidades de ensino.

A reforma foi estabelecida como uma política de governo e envolveu diversos intelectuais, alinhados às prescrições de organismos nacionais e internacionais. No entanto, para que tais reformas possam ser compreendidas, faz-se necessário situá-las no viés da reestruturação, tanto do trabalho capitalista, como também dos modelos de gestão que foram implantados.

A discussão sobre a reforma é importante para que se compreenda o Estado brasileiro que, em face da reestruturação do processo produtivo em âmbito mundial, passou a incorporar elementos próprios do mercado, entre eles, a redução do seu tamanho com abertura para o capital internacional. Assim, as políticas de governo devem ser compreendidas no interior dos delineamentos que ocorrem no âmbito do Estado.

Com o intuito de compreendermos as mais recentes mudanças que estão ocorrendo no sistema de ensino brasileiro, urge destacar aspectos do contexto histórico do Estado, pelo fato de que o compromisso assumido pela economia e pela política, sob a influência do sistema capitalista, é acompanhado por diferentes compromissos na esfera social, prioritariamente, no que se refere à educação expressa por meio de documentos políticos que interferem nas suas reformas. Azevedo (2001) assinala que,

[...] apesar das diferentes tipificações históricas, o autoritarismo, o verticalismo, a exclusão, as relações clientelísticas com a sociedade, a hegemonia dos interesses privados no seu interior e a sua apropriação pelas elites são traços permanentes do Estado brasileiro. (AZEVEDO, 2001, p. 144-145).

Azevedo (2001) analisa o Estado nos diferentes períodos históricos em consonância com a política adotada, quais sejam: Estado oligárquico, que foi controlado pelas elites agrárias; Estado intervencionista, que misturou aspectos keynesianos e fascistas, representado pelo período varguista (1930/1945); Estado liberal-populista (1946/1964); Estado militarista autoritário (1964/1985) e Estado neoliberal, cujas políticas estão em desenvolvimento. No que diz respeito à educação, em cada período mencionado, fica refletido o ideário político que

molda o Estado, tanto nos discursos e documentos oficiais, como também na legislação e nas reformas implementadas.

No que tange à gestão do sistema, as mudanças educacionais ocorreram no país por meio de reformas na administração da educação, na definição de currículos nacionais, nos sistemas de avaliação e no financiamento. As adoções dessas estratégias, necessariamente, condicionaram a organização da escola e dos sistemas locais.

No último período, tais orientações políticas diagnosticaram que a educação vivia uma crise de eficiência, eficácia e produtividade. Além disso, a qualidade de ensino foi considerada baixa e desvinculada das exigências da transformação produtiva. (CANDAU, 1999).

A educação formal apresentava índices contraditórios e passou a ser duramente criticada e seria “cada vez mais contundente o discurso que afirmava a urgência e a inevitabilidade das reformas educacionais orientadas para a melhoria da qualidade da educação ministrada pelos sistemas de ensino.” (CANDAU, 1999, p.29). Na América Latina, haveria uma homogeneidade dos discursos sobre a atual crise da educação e suas causas, sendo que as “palavras de ordem” eram as mesmas: “descentralização, qualidade, competitividade, equidade, reforma curricular, transversalidade, novas tecnologias, dentre outras de caráter mais secundário.” (IDEM, IBIDEM).

Nos últimos anos da década de 90, o cotidiano escolar ficou sob novos termos ao absorver os critérios propostos pelo Banco Mundial na formulação de diagnósticos sobre os sistemas educativos dos países latino-americanos com:

[...] base em enfoques economicistas e centrados no tema da produtividade e da necessidade de gerar reformas educativas que favoreçam a inserção dos respectivos países na lógica da competitividade, imprescindível num mundo cada vez mais globalizado e regido pelo livre mercado. Esses diagnósticos assinalam com força para a crise de qualidade e de gestão que, segundo certos especialistas, caracterizaria os sistemas de ensino, especialmente o sistema público, no continente latino-americano. (CANDAU, 1999, p.32).

Diante disso, desencadeou-se um processo de reformas educacionais, na América Latina como um todo e, particularmente, no Brasil. Obedecendo às diretrizes dos organismos internacionais, o Estado brasileiro reforma suas estruturas e seu funcionamento, desregulamenta a economia, descentraliza os serviços sociais, privatiza empresas e altera as relações trabalhistas. Com isto, minimiza o seu papel no que tange às políticas públicas.

É nesse panorama que as políticas educacionais daquele período no Brasil foram delineadas, isto é, por uma sucessão de reformas que se propunham a solucionar os problemas encontrados, mas de acordo com Saviani (2008), eram descontínuas e pouco efetivas.

Segundo Silva Júnior (2002), as políticas públicas para a educação passaram a ser influenciadas e acompanhadas, por meio de relatórios e diagnósticos projetados pelos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelas instituições internacionais de cooperação técnica, como o Programa das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

Levando em consideração que as reformas educacionais foram influenciadas pela assessoria e financiamento das agências internacionais, principalmente, do Banco Mundial, o autor acima citado alerta que “[...] o Banco Mundial tem como critério a eficiência, a eficácia, a produtividade: razão mercantil.” (SILVA JR., 2002, p. 121). Isto implica dizer que o critério fundamental é a razão de proporcionalidade custo/benefício, o que secundariza a preocupação com a formação humana. A exemplo do Banco Mundial, o FMI e a CEPAL, são agências financiadoras que impõem as diretrizes que devem embasar as políticas educacionais.

As relações capitalistas de produção continuaram a incorporar políticas educacionais, dentre eles, a introdução de conceitos de empregabilidade e competência, que conduzem as escolas à obrigação de preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Diante de propostas do Banco Mundial para os diferentes níveis de ensino, tendo como fio condutor a revisão do papel do Estado na educação, este deixa de ser o principal executor e passa a constituir-se como uma instância coordenadora e controladora.

Desta forma, tendo como pressuposto que os mecanismos de mercado são indispensáveis para a melhoria da escola pública, para atingi-los preconiza-se a descentralização administrativa, pedagógica e financeira das unidades escolares, entendendo-se por descentralização uma forma de se atingir a um público específico e, ainda, uma estratégia de redução de responsabilidades e de gastos. (BRITO, 2001, p.137).

Diversos foram os documentos produzidos por organismos internacionais, na década de 90, a exemplo da Declaração Mundial de Educação para Todos, de Jomtien na Tailândia, a Declaração de Nova Delhi, e os documentos formulados pela CEPAL em conjunto com a UNESCO. A Declaração Mundial de Educação para Todos, resultado da Conferência Mundial de Jomtien na Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, em conjunto com o

PNUD, a UNESCO e a UNICEF é considerado um dos principais documentos internacionais que influenciou a política educacional brasileira nessa década. Tais documentos são pautados em defesa da democratização do acesso e melhoria da qualidade da educação para todos. Para tanto, é formulado um Plano de Ação que estabelece orientações prioritárias em âmbito nacional, regional e mundial.

De acordo com Brunstein, Rodrigues e Kirschbaum (2008, p. 120), as grandes Conferências de Educação que aconteceram em Jomtien, Dakar e Nova Delhi, disseminaram a ideia de “Educação para todos e por toda vida”, propondo novos sentidos para o espaço escolar e dando importância às chamadas atividades extraescolares e extracurriculares, num esforço para integrar o que se aprende na escola com as outras esferas da vida humana e, assim, potencializar experiências de aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

Ainda, de acordo com os mesmos autores (2008, p. 122), as grandes Conferências Mundiais da Educação - Jomtien, 1990; Nova Delhi, 1993 e Dakar, 2000, deram destaque para a ampliação da jornada escolar, à valorização de experiências extra-classe e extraescolares, como também à participação da sociedade civil na educação. As Organizações Não Governamentais (ONGs) tiveram posição de destaque nos documentos elaborados em Jomtien e em Nova Delhi, citados como importantes atores para a concretização do objetivo proposto: “Educação para todos”. No Brasil, essas iniciativas configuraram o Plano Decenal de Educação para Todos e a Conferência Nacional de Educação Para Todos, 1993-2003. (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE, 1993, 1994).

Na conferência de Jomtien, destacaram-se, também, os compromissos assumidos de atenderem-se as necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa, independente da idade, enriquecendo os valores culturais e morais que possuem em comum, universalizando o acesso à educação, promovendo a equidade, foco na aprendizagem, ampliando os meios e o raio de ação da educação básica, propiciando um ambiente adequado à aprendizagem e fortalecendo alianças. (UNESCO, 1990, p. 2-8).

Aponta, ainda, para propostas políticas e orientações para os países adotarem medidas fiscais e realizarem reformas na política educacional. Tal conferência estabeleceu, como orientação, priorizar o ensino fundamental em detrimento das demais etapas e níveis de ensino, como também, a missão de assegurar a educação para toda a sociedade e para a municipalização do ensino. Dessa forma, acaba por deixar minimizado o dever do Estado.

A Declaração de Nova Delhi, (UNESCO, 1993), reafirma os compromissos da Declaração de Jomtien e aponta para as principais dificuldades enfrentadas por países populosos, como o Brasil, para ofertar uma educação de qualidade para todos. Sinaliza,

também, que a educação é responsabilidade da sociedade, incluindo igualmente os governos, as famílias, as comunidades e as organizações não governamentais. A Declaração salienta que “os compromissos assumidos por meio de tais documentos internacionais, com as agências internacionais, aqui com destaque para as de ordem financeira, deve realizar-se sob a orientação de um ajuste estrutural no país.” (SILVA JÚNIOR, 2002, p.109-110).

Observa-se que a tendência do teor desses documentos era a de compartilhar responsabilidades iguais entre governo, sociedade e iniciativas privadas, reforçando a premissa de que a articulação com o setor empresarial traria benefícios ao país, logrando êxito em diversas áreas com ênfase na educacional.

Percebe-se que os organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial (BM) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), revelam a intenção em agregar recursos privados para financiar a educação quando elogiam as escolas particulares e a disponibilidade de pagamento por parte das famílias ao afirmarem que os filhos estão recebendo uma educação de qualidade, “o que permite incrementar o volume de recursos privados no sistema.” (KRAWCZYK, 2002, p. 56).

Em defesa desse interesse, alegam, ainda, que se as escolas públicas receberem investimentos do setor privado “[...] terão a possibilidade de adaptar-se à competição, melhorar seu serviço e fortalecer-se, recuperando a sua credibilidade perante a clientela.” (KRAWCZYK, 2002, p. 56).

Constata-se que a influência dos organismos internacionais na formulação das políticas educacionais permanece. Isso como consequência da busca de organicidade das políticas, sobretudo no âmbito do governo federal na década de 90, quando, em consonância com a reforma do Estado e a busca de sua “modernização”, implementaram-se novos modelos de gestão, cujo norte político-ideológico objetivava “[...] introjetar na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista.” (OLIVEIRA, 2000 apud DOURADO, 2007, p. 926). Nesse contexto, segundo Dourado (2007), e em concordância com a afirmação do autor, evidenciam-se

[...] limites estruturais à lógica político-pedagógica dos processos de proposição e materialização das políticas educacionais, configurando-se, desse modo, em claro indicador de gestão centralizadora [entenda antidemocrática] e de pouca eficácia pedagógica para mudanças substantivas nos sistemas de ensino, ainda que provoque alterações de rotina, ajustes e pequenas adequações no cotidiano escolar, o que pode acarretar a suspensão de ações consolidadas na prática escolar sem a efetiva incorporação de novos formatos de organização e gestão. Isto não redundou em mudança e, sim, em um cenário de hibridismo no plano das concepções e das

práticas que, historicamente, no Brasil, têm resultado em realidade educacional excludente e seletiva. (DOURADO 2007, p. 926).

A política educacional levada a termo, no Brasil em convergência com os pressupostos do capital, foram mais evidenciadas nos dois governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1998 e de 1999 a 2002), quando se enfatizou a municipalização e o financiamento, por meio do FUNDEF, como principais elementos da política econômica. Com essa forma descentralizada, o Estado repassa a responsabilidade do investimento na educação para os diversos setores da sociedade. No entanto, a formulação e o controle da aplicação dessa política foram tratados de forma centralizada, sendo assim, não possibilitou a participação da sociedade quando da sua elaboração e implementação.

Em 1992, a CEPAL com a UNESCO apresentou o documento intitulado *Educación e Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad e Focalización y Pobreza*, cuja ideia central é a concepção de que a educação deve-se articular com o setor produtivo, adotando medidas de avaliação da qualidade da educação e o estabelecimento de estratégias, a fim de estimular a melhoria do rendimento escolar, por meio da premiação de escolas e professores como estímulo à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Assim, com vistas a consolidar a democracia e a cidadania, como também o acesso aos bens e serviços disponíveis na sociedade contemporânea, adota-se, como objetivo, a competitividade, como diretriz política o desempenho e, como estratégia institucional, a descentralização. (OLIVEIRA, 2001, p. 3; VIEIRA, 2001, p. 70).

Tal documento apresenta estudos sobre o impacto de programas desenvolvidos em países da América Latina e propõe, em matéria de políticas sociais, a racionalização do gasto, a ser materializado por meio de programas voltados para o atendimento de uma demanda específica, com vistas a se responder a um determinado segmento que interessa atingir. (VIEIRA, 2001, p. 71-72).

Os organismos e os documentos internacionais têm em comum a defesa da descentralização como meio de desburocratizar o Estado e implementar novas formas de gestão pública, da autonomia gerencial das escolas e a produtividade dos sistemas públicos. A descentralização indica a transferência de competências para outros níveis de governo, de decisão e gestão com autonomia e personalidade jurídica próprias, como federalização, regionalização, municipalização ou privatização. (PARENTE; LUCK, 1999, p. 5).

Nesse contexto e em sintonia com os documentos internacionais, foram aprovadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/96; a Lei do Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) - Lei nº 9.424/96, hoje Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - (FUNDEB), Lei 11.494; o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172/2001, atualmente o novo Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014b); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, na atualidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais, como também, as Diretrizes Curriculares para todas as etapas e modalidades de ensino.

A fim de compreendermos este processo, impõem-se uma análise desses documentos sem, contudo, esgotar o debate visto não ser este o foco deste trabalho.

Nos anos 90, foram implementados diversos programas e projetos, a exemplo do programa do transporte escolar, da alimentação escolar, do livro didático e o programa de formação e valorização dos trabalhadores em educação. Percebe-se que as políticas que embasam esses programas e projetos são pontuais e segmentadas, não vão ao cerne dos problemas educacionais, tendo em vista que, em sua maioria, priorizaram o ensino fundamental e somente com o passar dos anos, paulatinamente, foram avançando para as outras etapas da educação básica, rompendo, assim, com o princípio da universalização da educação, em todas as etapas e níveis de ensino, ao tempo em que se busca atender ao mercado, dar ênfase na produtividade, na eficiência e na qualidade total.

Para Saviani (2000, p. 200), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB encontra-se em consonância com o pensamento neoliberal, já apresentado no art. 3º do Título II que trata dos princípios da educação nacional, anunciados, em seus cinco primeiros incisos: o ensino deverá ser ministrado com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; com liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; com pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; com respeito à liberdade e apreço à tolerância e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

Dessa forma, faz adequação aos padrões de gestão e regulação utilizados, dando continuidade às ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação – MEC, priorizando o ensino fundamental. Em relação às ações desenvolvidas, podem-se citar: a avaliação da educação básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e os programas suplementares de apoio aos estudantes do ensino fundamental, entre outros. Saviani (2000) reconhece avanços na LDB, como a organização da educação básica em etapas, em que incluíram a etapa da educação infantil e do ensino médio a esse nível de ensino; sua universalização; e ainda o que tange à educação superior.

Para Dourado (2001), a LDB, ao traçar um novo desenho para os tipos de gestão, as formas de financiamento, a estrutura curricular e a composição da educação básica, em níveis de ensino tornam oportuno seguir mecanismos de descentralização, assim, ao mesmo tempo em que desresponsabiliza o poder público, estabelece formas de centralização e controle pelo poder central. Cabe ressaltar que a LDB, também, apresenta avanços na organização da educação brasileira, no entanto, não deixa de estar a serviço dos propósitos estabelecidos pelas novas regras da administração gerencial e da concepção de política e de economia vigente, isto é, pautada pela ótica presente nas recomendações dos organismos internacionais.

Didonet (2008, p. 54) e Brzezinski (2008, p. 222-224) citam algumas alterações ocorridas na LDB, como: as matrículas no ensino fundamental aos seis anos de idade; o aumento da duração do ensino fundamental para nove anos de idade; a inclusão obrigatória do ensino de História e Cultura Afro-brasileira no ensino fundamental e médio; a responsabilidade do transporte escolar; e o Programa Nacional de Universidade para Todos – PROUNI, dentre outras, como alterações simplistas, não substanciais no que diz respeito à concepção de educação.

No âmbito das mudanças em curso, assentado na perspectiva defendida de garantir-se a adequação aos princípios e às orientações nacionais, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLDD começa a ser apreciado por comissão nacional de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento escolar.

Além disso, a Lei nº 11.274/2006 amplia a obrigatoriedade escolar para a faixa etária dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, determinada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, com as reparadoras, que visam oferecer maior apoio a grupos sociais em desvantagem.

Conforme afirma Silva Júnior, outro documento intitulado Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), publicado pelo MEC, “é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado pela Unesco, Bird/Banco Mundial e assumido como orientador das políticas públicas para a educação [...]”. (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 78).

O Plano foi apresentado à comunidade educacional, sem reflexões e discussões coletivas sobre a educação brasileira. Na análise do autor, o movimento que resultou no Plano demonstra o papel de que alguns intelectuais tiveram na legitimação dessa nova cultura política caracterizada pela ciência mercantil e uma redução instrumental e não reflexiva de sua identidade. Ciência esta que não faz crítica de forma distanciada, mas da ciência engajada em um projeto político, portanto, instrumental e produzida para o fim desse projeto político. (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 79).

No que tange ao financiamento, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, por meio da Lei nº 9.424/96, de 24 de dezembro de 1996, regulamenta a Emenda Constitucional nº 14/96, de 12 de setembro de 1996, que altera, entre outros dispositivos, o art. 60 das Disposições Transitórias da Constituição Federal que trata do financiamento da educação. (DUARTE, 2005).

De acordo com Carvalho (2012), em 20 de junho de 2007, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, por meio da Lei 11.494/2007. Esses Fundos foram criados com o objetivo de ampliar o papel do MEC como órgão coordenador e articulador da educação, com o discurso de garantir uma melhor redistribuição de recursos e obrigações entre as esferas de governo, como também, definir as fontes dos recursos, assim como, aperfeiçoar o processo de gerenciamento da execução orçamentária e financeira dos recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Faz-se necessário lembrar que o Fundo representou a vinculação de transferências e de receitas próprias dos estados e municípios para as despesas, primeiramente, com o ensino fundamental e, posteriormente, para toda a educação básica pública, porém, isso não significou para a educação um ‘dinheiro novo’ da União. Ocorre que é um recurso já pertencente aos estados e aos municípios - receita própria e transferências recebidas – que passa a ter seu uso vinculado à educação básica.

Para entender que os fundos não significaram ‘dinheiro novo’ necessita entender que estes são compostos por 15% (quinze por cento) dos recursos dos estados e municípios referentes a impostos, como o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), ao Fundo de Participação dos Estados (FPE), ao Fundo de Participação dos Municípios (FPM) e ao Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), que são transferidos aos estados na mesma proporção dos produtos industrializados que exporta; como também, por 15% (quinze por cento) das compensações financeiras pagas pela União aos estados, decorrentes da desoneração das exportações (Lei Kandir). (BRASIL, 1996b, s/p).

Conforme preconiza o FUNDEB, os recursos são distribuídos com base na quantidade de alunos matriculados anualmente nas escolas de cada rede pública de ensino, com os cálculos realizados com base no censo escolar, sempre do ano anterior ao ano do dinheiro recebido, tornando-o assim, defasado.

Quando da criação do FUNDEF, Duarte (2005), classificava-o como um ‘mecanismo de engenharia’ que segundo ele tratava de uma forma de indução, mesmo que de modo

contraditório, da autonomia e descentralização da gestão com a adoção de programas definidos centralmente que não garantem a redução das desigualdades regionais no que diz respeito ao financiamento da educação. Assim, o FUNDEB disciplina a dispersão de recursos, transferindo o financiamento do ensino aos governos estaduais e municipais, sem alterar o ajuste econômico e fiscal do estado.

Tendo em vista que o FUNDEB tem a mesma lógica de financiamento do FUNDEF, verifica-se que foram elaborados na mesma premissa, em consonância com os princípios traçados pela LDB, segundo o pensamento neoliberal, que reduz a autonomia dos estados e municípios, ficando a responsabilidade gerencial para o governo federal, deixando aos entes federados a atribuição de tarefas, e sem levar em consideração as diferenças regionais, haja vista o Brasil ser um país continental e, ainda, sem um olhar especial para a qualidade da educação.

Em relação à educação integral, no art. 10, § 3º o FUNDEB a determina e regulamenta para a educação básica nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Segundo Menezes (2009), o FUNDEB foi decisivo para o fortalecimento da educação integral e em tempo integral na agenda governamental, sendo este o primeiro documento legal a regulamentar um financiamento especial para alunos em tempo integral na escola, com a intenção de facilitar a manutenção das escolas públicas de horário integral, e garantindo, em tese, que seus custos diferenciados sejam atendidos por lei.

O Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, apresenta os princípios da Educação Integral, traduzidos pela compreensão de uma educação do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária, e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2010a).

Conforme mencionado anteriormente, no âmbito das diretrizes estabelecidas pelo Estado brasileiro na década de 1990, configura-se o Plano Nacional de Educação – PNE. A elaboração de um Plano Nacional de Educação é exigência da LDB (Lei nº 9.394/96) e está estabelecida no art. 9º, inciso I, que preconiza como atribuição da União a elaboração do PNE em colaboração com os entes federados. Da década de 90 até o ano de 2014, dois Planos Nacionais de Educação foram aprovados, sendo que o Plano Nacional de Educação (2001 - 2011) anterior ao que se encontra em vigência foi enviado ao Congresso Nacional, em 12 de fevereiro de 1998, com prazo já vencido, ao que estabelece a LDB. Conforme Dourado,

Teve tramitação *sui generis*, envolvendo o embate entre dois projetos: o PNE da sociedade brasileira e a proposta de PNE encaminhada pelo Governo federal. Tais propostas expressavam concepções e prioridades educacionais distintas, sobretudo na abrangência das políticas, em seu financiamento e gestão. (DOURADO 2007, p. 682 - 683).

O Plano foi enviado dois dias depois de ser protocolada uma proposta de Plano elaborada pela sociedade brasileira, após a realização de dois congressos. Para Saviani (2008, p.188), a proposta do governo referendava apenas a política educacional que o MEC já estava implementando e estava estabelecido segundo os princípios de cortes de gastos, de transferência de responsabilidades e de gerenciamento das políticas públicas.

Somente foi aprovado pelo Congresso após três anos, em 9 de janeiro de 2001 e transformado na Lei 10.172. Para Dourado (2007, p. 683) a aprovação do Plano Nacional de Educação (2001 - 2011) "foi resultado da hegemonia do governo da época no Congresso Nacional, que buscou traduzir a lógica das políticas governamentais em curso." Segundo o autor o MEC

efetivou políticas e lógicas de gestão, visando implementar amplo processo de reforma da educação nacional, cujas prioridades se constituíram, hegemonicamente, pela adoção de políticas focalizadas, com forte ênfase no ensino fundamental, e pela efetivação de vários instrumentos e dispositivos, visando à construção de um sistema de avaliação da educação. (DOURADO 2007, p. 683).

Este Plano Nacional de Educação (2001 - 2011) estava estruturado em seis partes que tratam dos objetivos e prioridades; dos níveis de ensino; das modalidades de educação; da formação dos professores e valorização do magistério; do financiamento e gestão e acompanhamento e avaliação. Continha 30 metas estabelecidas para o ensino fundamental, cujo destaque era para a universalização do atendimento, a ampliação de sua duração para nove anos com início aos seis anos, a elaboração em cinco anos do padrão mínimo de infraestrutura e a ampliação da jornada escolar para tempo-integral. (BRASIL, 2009, p. 126 – 130).

Para Saviani (2008, p. 278) o PNE ficou comprometido devido aos vetos de Fernando Henrique Cardoso, então presidente da república. Em relação aos vetos do presidente e do ponto de vista do financiamento da educação, que não teve os recursos assegurados, Saviani pondera que o plano em sua integralidade seria “uma carta de intenções,

cujas metas jamais poderão ser realizadas”. Ainda, para Saviani, o Plano Nacional de Educação (2001 - 2011) praticamente, não saiu do papel, ressaltando que o “mencionado plano foi formulado mais em conformidade com o objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial.” (SAVIANI, 1999, p. 129).

No seu bojo o PNE (2001 - 2011), tinha a intenção de centrar no MEC o controle das políticas educacionais e descentralizar apenas a sua execução para os estados e municípios.

A exemplo do PNE (2001 - 2011) o novo Plano Nacional de Educação (2014 - 2024), estabelecido por meio da Lei nº 13.005/2014, em junho de 2014, foi aprovado com atraso de três anos. Importa mencionar que há destaque para a escola de tempo integral no novo Plano Nacional de Educação que estabelece a data-limite até 2023 para que metade das escolas públicas brasileiras garanta o ensino em tempo integral. A meta VI, do plano em questão assinala para o oferecimento da educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica. (BRASIL, 2014).

Para o cumprimento dessa meta há a necessidade de que os estados e municípios projetem a ampliação e a reestruturação de suas escolas na perspectiva da educação integral, e, nesse contexto, é estratégico considerar a articulação da escola com os diferentes equipamentos públicos, espaços educativos, culturais e esportivos, revitalizando os projetos pedagógicos das escolas nessa direção.

Entretanto, importante ressaltar que esta meta, assim como as demais, deve convergir para o desenvolvimento das potencialidades do estudante e, para tanto, inseridas no currículo das Escolas de Tempo Integral.

Outra política traçada pelo MEC foram os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, elaborados com o objetivo de serem os referenciais nacionais comuns no processo de reestruturação dos currículos no âmbito das áreas de conhecimento e das disciplinas da Base Nacional Comum, tanto para o ensino fundamental, como para o ensino médio.

Em se tratando do ensino fundamental, o documento introdutório afirma o seguinte:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. (BRASIL/MEC, 1998, p. 9).

Assim, para cada área ou tema transversal foi elaborado um documento especificando objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas com o intuito de nortear a proposta curricular das escolas de todo o país. Segundo Pereira e Teixeira (2008, p. 122), o nível de detalhamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais leva ao questionamento sobre a autonomia e criatividade da escola para elaborar uma proposta pedagógica própria que reflita sua identidade e atenda de fato a comunidade escolar a que se destina. Isso denota o caráter centralizador do MEC na elaboração das políticas educacionais.

Ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais verifica-se que estão alinhados aos princípios da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, em que apresenta os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. (BRASIL.MEC, 1998c, p. 17).

No tocante às Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, estas são elaboradas pelo Conselho Nacional da Educação – CNE e expressas por meio de Resoluções. A que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais é a Resolução nº 2, de 7 de abril de 1998.

Para Bonamino e Martínez (2002), o CNE adotou uma metodologia na elaboração do documento que desconsiderou os Parâmetros Curriculares Nacionais e também os tornou não obrigatórios. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais, são o conjunto de orientações sobre princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica que norteiam as escolas na organização, implementação e avaliação de suas propostas pedagógicas. (BRASIL. CNE, 1998c).

A partir de 2003, houve a universalização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que foi reestruturado em 2005 com a aplicação da Prova Brasil. Essas avaliações são aplicadas nos quartos e oitavos anos do ensino fundamental e, após sua universalização foi implantado o novo indicador de desempenho, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, lançado em 2007. Em 2013, um ano após o lançamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, iniciou-se a aplicação da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, aplicada ao final do terceiro ano do ensino fundamental para todos os alunos da Rede Pública de Ensino.

Também o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação – PDE, apresentado em 2007, fortemente influenciado pelos organismos internacionais, que tem como premissa, além da democratização do acesso as instituições de ensino, a implementação de programas com foco em ações intersetoriais.

Para Saviani (2007) o PDE, que também foi uma iniciativa do Compromisso Todos Pela Educação, veio ao encontro dos clamores da sociedade pela qualificação da Educação Básica, frente aos alarmantes índices de fracasso escolar apontados por indicadores nacionais e internacionais. No entanto, observa-se que os mesmos empresários que compõem o Compromisso Todos Pela Educação são resistentes a ampliação do acesso e qualificação ao nível superior de educação, pois se posicionam contrários ao financiamento público do Ensino Superior.

Diante disso, percebe-se o interesse desses grupos com a reprodução e manutenção do caráter dúbio da educação adequando os processos formativos as novas demandas do capital, como a formação da mão-de-obra adequada às suas empresas, o que pode ser realizado por meio da Educação Básica.

Dando prosseguimento, o MEC estabelece em abril de 2007 o Plano de Ações Articuladas – PAR, que é um instrumento estratégico do PDE sendo este o desdobramento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Segundo Souza (2009, p. 1) "esse plano foi concebido internamente no âmbito do MEC estabelecendo novos parâmetros e práticas de planejamento e gestão para os sistemas e redes de ensino." Essa ação permite ao MEC oferecer apoio técnico e financeiro aos estados e municípios com índices insuficientes de qualidade do ensino.

Cabe ressaltar que em 29 de novembro de 2007 o governo do estado de Mato Grosso do Sul adere ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. (ANEXO A).

A partir da adesão os estados e municípios elaboram seus respectivos Planos de Ações Articuladas. Faz-se necessário inicialmente que as redes de ensino realizem um diagnóstico dos sistemas locais, por meio de instrumento preestabelecido, estruturado em quatro grandes dimensões: Gestão Educacional; Formação de Professores e dos Profissionais em Serviço e Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação; Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. A partir do diagnóstico, detecta-se as prioridades das redes de ensino e a partir desse momento a equipe responsável por esta ação nas secretarias de educação planejam e desenvolvem um conjunto de ações, financiadas ou não pelo governo federal, que resultam no PAR. (SOUZA, 2009).

Pelo exposto, as mudanças mencionadas no campo das políticas públicas para a educação, que ganharam corpo a partir da década de 90, constituíram novo panorama inserido no bojo das transformações ocorridas no processo produtivo.

Na seção seguinte, trataremos da educação integral como proposta que se explicita em textos legais do final da década de 80 e começo da década de 90, mas que toma corpo, efetivamente, a partir da criação do Programa Mais Educação em 2007.

2.1 Escola de Educação Integral e em Tempo Integral na perspectiva do Programa Mais Educação: uma nova proposta de política pública educacional

A bandeira em defesa da Educação Integral em Tempo Integral ganhou força a partir da Constituição Federal – CF de 1988, artigos 205, 206 e 227; do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigos 34 e 87 da Lei nº 9.394/96.

O Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n. 10.172/2001) propõe-se a valorizar a Educação Integral em Tempo Integral ao apresentá-la como objetivo do ensino fundamental e, também, da educação infantil e, como metas, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 (sete) horas diárias e a participação das comunidades na gestão das escolas, com incentivo à instituição de Conselhos Escolares (BRASIL, 2001). Em 2007, para melhorar a qualidade do ensino fundamental, o MEC propôs a implantação da escola de tempo integral na estratégia do Programa Mais Educação – PME. (BRASIL, 2007a).

O Programa Mais Educação aponta como proposição a ampliação da jornada escolar, com o intuito de promover a Educação Integral nas escolas públicas municipais e estaduais de todo o Brasil. O programa prevê um modelo de gestão centrado na intersectorialidade, por meio da articulação das diversas políticas setoriais na tentativa de minimizar os problemas educacionais. (ID. IBID.).

Para expor a proposta de organização do trabalho didático, toma-se como base de pesquisa o Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL 2014a) elaborado pelo MEC. O manual em questão aborda a Educação Integral, na perspectiva do Programa Mais Educação – PME, como uma estratégia para indução e ampliação da jornada escolar e organização curricular do Governo Federal, por meio do MEC, da Secretaria de Educação Básica – SEB.

A ênfase na Educação Integral, na perspectiva do Programa Mais Educação, foi instituída por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL 2010a), que apresenta os princípios da Educação Integral

traduzidos pela compreensão de uma educação do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária, e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens.

São integrantes do Programa Mais Educação – Educação Integral, os seguintes Ministérios: do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e Tecnologia, do Esporte, do Meio Ambiente, da Cultura e da Defesa. Além desses ministérios, inclui-se a Controladoria Geral da União – CGU, constituindo-se assim, em uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, na busca por contribuir, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira, promovendo a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas, e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, bem como entre as famílias e diferentes sujeitos sociais, sob a coordenação da escola e dos professores.

A Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.

Assim, emerge o reconhecimento da importância dos estudantes terem mais tempo na escola para ampliar as possibilidades de aprendizagens. Todavia, quando tratamos da questão da qualidade dessa jornada ampliada, é imprescindível discutir as concepções de uma formação integral dos estudantes na perspectiva da Educação Integral que o permeia. Ressaltamos que o Programa Mais Educação – PME está posto em consonância com a Portaria Interministerial, de 17 de abril de 2007, que em seu Capítulo I, artigo 1º, dispõe como objetivo:

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

Parágrafo único. 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).

Ao instituir o Programa Mais Educação no ano de 2007, o MEC apresentou a possibilidade de contraturno nas escolas públicas como uma ampliação dos espaços e tempos escolares. Para tanto, a partir 2008, o MEC em colaboração com os municípios, estados e distrito federal propugnam por uma escola de tempo integral, em que os estudantes permaneçam na escola, inclusive no horário de almoço, a fim de que a unidade de ensino consiga sistematizar os trabalhos pedagógicos, o que muitas vezes não ocorre quando realizado no contraturno escolar. O objetivo é que progressivamente a proposta seja realizada por professores, também de horário integral, além das formações específicas para esses profissionais.

De acordo com os objetivos do Programa Mais Educação (BRASIL 2014a), com a incorporação de novos papéis, a escola deve oferecer uma educação integral, contribuir para que os estudantes tenham oportunidades de conviver com diferentes atores sociais, interagir em diversos espaços socioeducativos da comunidade e da cidade, com vistas a exercitarem uma ação dialógica respeitosa, responsável, emancipadora, a fim de vislumbrarem uma formação integral, ao serem favorecidos com uma vivência e convivência significativa e comprometida com o bem comum. Veiga (2009) ressalta que, no contexto atual, o papel da escola vai além da função de ensinar, uma vez que:

A concepção de escola é outra. É preciso refletir sobre a criação de espaços e tempos escolares para colocar à disposição de todos os alunos o acesso aos bens culturais e a ocupação educativa dos tempos livres: mais tempo de escola para os alunos que carecem de adequadas estruturas familiares e das relações de vizinhança. (VEIGA, 2009, p. 15).

Sendo assim, a concepção de Educação Integral e do Programa Mais Educação, com a incorporação de novos papéis por parte da escola e dos professores, implica em ir além da função de ensinar, uma vez que se propõe a propiciar a criação de espaços, tempos escolares e o acesso a bens culturais. Contudo, o posicionamento de Saviani (2011) e com o qual concordamos, é necessário estar alerta que tal concepção pode incorrer no esvaziamento da função principal da escola que é a apropriação do conhecimento científico, dos saberes historicamente acumulados pela humanidade. Se estes não forem sistematizados, estruturados e organizados pela escola, corre-se o risco dos conteúdos ficarem em segundo plano.

Entendemos que a oportunidade de educação integral, em tempo integral para estudantes da escola pública, que muitas vezes possuem somente o espaço escolar à disposição para o acesso aos bens culturais e a ocupação educativa dos tempos livres ao propiciar mais tempo na escola pode e deve fazer a diferença, mas como forma de equacionar as oportunidades já existentes para as crianças que integram a classe social mais abastada.

O Programa Mais Educação é destinado às escolas públicas do Ensino Fundamental, inspirado no Texto Desencadeador do Debate Nacional sobre a Política Curricular da Educação Básica (2012), em que se sugere que as ações do Programa Mais Educação – Educação Integral sejam trabalhadas na perspectiva da formação integral dos sujeitos.

Para tanto, ainda, segundo o Texto Desencadeador do Debate Nacional sobre a Política Curricular da Educação Básica (2012), as unidades escolares participantes precisam reconhecer os estudantes como produtores de conhecimento, priorizando os processos capazes de gerar sujeitos inventivos, autônomos, participativos, cooperativos e preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção na sociedade atual.

De acordo com o documento acima mencionado, há necessidade em perceber a indissociabilidade do educar/cuidando ou do cuidar/educando é condição *sine qua non*, pois inclui acolher, garantir segurança e alimentar a curiosidade, o ludismo e a expressividade das crianças, dos adolescentes e dos jovens, reafirmando os princípios da ética, da política e estética. Éticos, no sentido de combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceitos e discriminação; políticos, na defesa do reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania; e estéticos, ao valorizar as diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira, e a construção de identidades plurais e solidárias.

Nesse sentido, desde o ano de 2008, o MEC disponibiliza o Manual de Orientação que contempla a Organização do Trabalho Didático do Programa Mais Educação, apresentado em macrocampos. A distribuição das atividades nos macrocampos interliga-se com as quatro áreas do conhecimento constantes no currículo da base nacional comum – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Na ampliação do tempo escolar, na perspectiva da Educação Integral definida nos termos do documento, busca-se expandir o horizonte formativo do estudante e estimular, além do desenvolvimento cognitivo, também o desenvolvimento estético, ético e histórico.

O Manual Operacional de Educação Integral (2014a), aponta que o Programa Mais Educação, com o objetivo de fomentar a sensibilização, o incentivo e o apoio a projetos ou

ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens, deve considerar as seguintes orientações:

- Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;
 - Promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;
 - Integrar as atividades as das redes de ensino e escolas participantes;
 - Promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;
 - Contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;
 - Fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada;
 - Fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;
 - Desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis; e
 - Estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.
- (BRASIL, 2014a, p. 5).

Essas orientações evidenciam a ampliação do tempo e do espaço educativo, na perspectiva da formação integral e emancipadora, que contemple a articulação entre as diversas políticas, que devem permitir o foco das ações do Poder Público. Porém, sempre contando com a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas pela escola, localizadas nos territórios mais vulneráveis, contribuindo para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens, tendo o fomento à geração de conhecimentos e tecnologias sociais, por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros. Para tanto, necessita-se de ações planejadas em cooperação entre os entes federados, de modo que todo esse aparato esteja retratado no Projeto Político Pedagógico da escola.

Mediante o exposto, dentre as políticas públicas necessárias para a efetivação do Programa Mais Educação, destacam-se as que tratam sobre a formação inicial e continuada de professores, para atuarem em escolas que trabalham na perspectiva da educação integral e em tempo integral. Essas formações são consideradas como uma das principais estratégias a serem discutidas e articuladas pelo Ministério da Educação, secretarias municipais e estaduais de Educação e universidades, principalmente após a aprovação do Plano Nacional de Educação, em junho de 2014, que por meio da meta VI estabelece como prioridades a implantação e implementação das escolas de tempo integral para a educação básica.

2.2 Ofertas formativas do Programa Mais Educação estruturadas em macrocampos

Para a operacionalização da proposta pedagógica do Programa Mais Educação, apresentamos a seguir a organização do trabalho didático contida no documento Manual Operacional de Educação Integral de 2014 (BRASIL, 2014a), como ofertas formativas que se encontra organizado em macrocampos.

Conforme o documento há uma premissa do Programa Mais Educação – Educação Integral em fomentar práticas educativas que promovam aos estudantes a compreensão do mundo em que vivem, a compreensão de si mesmo, do outro, do meio ambiente, da vida em sociedade, das artes, das diversas culturas, das tecnologias e de outras temáticas. Ao objetivar a concretização dessa premissa, essa organização em macrocampos e atividades poderão ser desenvolvidas, de acordo com a realidade onde a escola está inserida.

Assim, será apresentada a forma de acompanhamento pedagógico desses macrocampos e atividades, em que se sugere a instrumentalização metodológica para ampliação das oportunidades de aprendizado dos estudantes em Educação Integral.

Serão abordados os seguintes macrocampos elencados no Manual Operacional de Educação Integral com vigência a partir do segundo semestre de 2014:

- 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;
- Esporte e Lazer.

Os macrocampos devem integrar o currículo das escolas. Cabe ressaltar que cada unidade escolar faz a escolha dos macrocampos que querem aderir e estes são acompanhados dos materiais e equipamentos necessários para o seu desenvolvimento ou, ainda, a escola recebe verba para aquisição dos materiais. As escolas podem alterar os macrocampos de acordo com a necessidade ou interesse dos alunos, desde que observada a data de alteração, que é realizada no sistema, diretamente com o MEC.

O Macrocampo **Acompanhamento Pedagógico**, a partir do ano de 2013, passou a ter uma única atividade pedagógica – “Orientação de Estudos e Leitura”. Essa atividade pedagógica deverá ter as articulações entre o currículo estabelecido da escola e as atividades pedagógicas propostas pelo Programa Mais Educação, contemplando as diferentes áreas do

conhecimento e envolvendo todas as atividades disponíveis anteriormente (alfabetização, matemática, história, ciências, geografia e línguas estrangeiras), ensejando o permanente diálogo entre os professores da escola e os monitores do programa. Nessa atividade, os alunos trabalham as atividades dos componentes curriculares da Base Nacional Comum.

O Macrocampo **Comunicação Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica** propõe às escolas a possibilidade de criação e fortalecimento de ecossistemas comunicativos, estimulando práticas de socialização e convivência no espaço escolar.

A proposta propugna um novo olhar sobre a relação dos campos Educação e Comunicação, pois, há o entendimento explicitado no Manual Operacional que quando articuladas para fins pedagógicos são capazes de constituir redes de comunicação e comunicadores, firmadas em práticas colaborativas e democráticas. O conceito de comunicação no Programa Mais Educação, como é explicitado, busca pelo ideal de uma comunicação viva e plena, garantindo às crianças, adolescentes e jovens o direito à voz e o respeito à diversidade.

Conforme o Manual Operacional de Educação Integral, a prática “educ comunicativa”, exige uma modificação no modelo cristalizado da relação entre professor e estudante, para uma relação dialógica onde todos têm a palavra, para estar no mundo e com o mundo. Portanto, trata-se de ampliar as possibilidades de se trabalhar com a comunicação; neste momento, temas estruturantes e transversais como “Educação em Direitos Humanos, Ética e Cidadania” e “Promoção da Saúde” podem encontrar possibilidades criativas e inovadoras no espaço escolar.

O trabalho da Educação em Direitos Humanos, em relação à proposta do documento, compreende um conjunto de atividades educacionais que tem a finalidade de promover o respeito dos direitos e liberdades fundamentais, de forma a contribuir para a prevenção e combate ao preconceito, discriminação e violências.

Nessa ótica, essas atividades devem proporcionar conhecimento, habilidades, competências e capacidade, para que os estudantes sejam protagonistas da construção e promoção de uma cultura de direitos humanos, a respeito das diversas temáticas de direitos humanos, quais sejam: proteção da infância e adolescência; equidade de gênero e diversidade sexual; enfrentamento ao trabalho infantil; *bullying*; memória e verdade; história e cultura africana e indígena; inclusão de pessoas com deficiência; democracia e cidadania; liberdade artística, livre expressão do pensamento, entre outras.

Em Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos à Saúde, o trabalho pedagógico prevê a criação de estratégias a partir do estudo de problemas de saúde regionais:

dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme, etc. Apontam-se, também, no currículo escolar, discussões sobre alimentação saudável dentro e fora da escola, trabalho com a saúde bucal, práticas corporais e educação do movimento, educação para a saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e Síndrome da Imunodeficiência Adquirida – DST/AIDS, prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas, saúde ambiental, promoção da Cultura de Paz e prevenção das violências e acidentes.

Trata-se, portanto, de possibilitar o desenvolvimento de uma cultura de promoção da saúde no espaço escolar, com objetivo de garantir a qualidade de vida, além de fortalecer a relação entre as redes públicas de educação e saúde, bem como a promoção de um ensino atrelado à vida.

Para Ambiente de Redes Sociais, articula-se a promoção da cultura participativa por meio de ambientes de relacionamento em rede, criação de blogs e participação em redes sociais que facilitem a expressão artístico-linguística e o engajamento sociocultural do estudante, fomentando o respeito à diversidade, combate aos estereótipos, ética e cidadania e promoção da saúde e qualidade de vida.

Utilizando-se do Manual Operacional de Educação Integral para o ano de 2013, o trabalho com Ambientes de Redes Sociais permite múltiplas linguagens, visando à interdisciplinaridade:

Por meio de múltiplas linguagens artísticas, entre as quais a fotografia, o vídeo, a literatura, a música e a dança, é possível abordar o tema Direitos Humanos de maneira transversal e interdisciplinar, levando os estudantes a refletirem e dialogarem sobre seus direitos e responsabilidades enquanto protagonistas de uma sociedade livre, pluralista e inclusiva, a partir do contexto escolar e social no qual estão inseridos. (BRASIL, 2013, p. 12).

Nos documentos oficiais do MEC, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Texto de Referência para o debate nacional a respeito da educação integral, coloca-se para a educação básica o desafio em trabalhar com as múltiplas linguagens, de maneira transversal e interdisciplinar. Ressaltamos que esse trabalho, no entanto, é de grande dificuldade na sua operacionalização, dado que os profissionais que atuam tanto na gestão dos sistemas, das redes de ensino, quanto das escolas, não foram formados nessa perspectiva. Há que se pontuar, ainda, que a especialização do trabalho didático impõe limites para essa atuação, vez que o conhecimento é fragmentado.

O trabalho com a utilização da fotografia, como dispositivo pedagógico de reconhecimento das diferentes imagens e identidades, envolve a realidade dos estudantes, da escola e da comunidade. Por meio da fotografia, a escola pode trabalhar diversos temas, partícipes do programa e outros que julgar necessários.

O gênero textual Histórias em Quadrinhos pode ser utilizado para a aquisição do gosto pela leitura e para o desenvolvimento estético-visual de projetos educativos, numa perspectiva de respeito à diversidade, proteção da infância e da adolescência, equidade de gênero e diversidade sexual, enfrentamento ao trabalho infantil, inclusão de pessoas com deficiência, democracia e cidadania, liberdade artística, livre expressão do pensamento, dentre outras.

O Jornal Escolar, como um recurso de mídia impressa para o desenvolvimento de projetos educativos, exercício da inteligência comunicativa compartilhada com outras escolas e comunidades, objetiva a promoção de uma cultura de respeito aos direitos e liberdades fundamentais, da prática democrática e solidária por meio de atividades que valorizem o respeito às diferenças. A Rádio Escolar, como uma atividade com o propósito de trazer para a realidade do estudante temas de seu interesse, dos professores e da própria comunidade interna e externa à escola.

A Robótica Educacional, objetiva preparar os estudantes para montar mecanismos simples, baseados na utilização de "kits de montagem", possibilitando o desenvolvimento de habilidades em montagem e programação de robôs. Proporciona um ambiente de aprendizagem criativo e lúdico, em contato com o mundo tecnológico, e coloca em prática conceitos teóricos a partir de uma situação interativa, interdisciplinar e integrada. Permite uma diversidade de abordagens pedagógicas, por meio da lógica, blocos lógicos, noção espacial, teoria de controle de sistema de computação, pensamento matemático, sistemas eletrônicos, mecânica, automação, sistema de aquisição de dados, ecologia, trabalhos em grupos, organização e planejamento de projetos.

Portanto, o uso de tecnologias educacionais e sua aplicação em tecnologias específicas visam à instrumentalização metodológica para ampliação das oportunidades de aprendizado dos estudantes. Ressalta-se que as tecnologias educacionais devem ser direcionadas às diversas áreas do conhecimento. Esta atividade engloba as tecnologias educacionais correspondentes a qualquer macrocampo.

O recurso do vídeo como atividade, com o propósito de trazer para o universo do estudante temas diversos, por meio da produção audiovisual, com exibição de curtas, produção de vídeo, histórias, criação de roteiros, filmagens, envolvendo expressões próprias

da cultura local, com temas que tratam da valorização das diferenças, da afirmação da equidade, da afirmação das identidades e do registro da história local.

Para o Macrocampo **Cultura, Artes e Educação Patrimonial**, busca-se o incentivo à produção artística e cultural, individual e coletiva dos estudantes como possibilidade de reconhecimento e recriação estética de si e do mundo, bem como da valorização às questões do patrimônio material e imaterial, produzido historicamente pela humanidade, no sentido de garantir processos de pertencimento ao local e à sua história, valorizando aspectos da cultura popular, como o artesanato, a banda, o canto coral, a capoeira, os cineclubes, as danças, o desenho, a educação patrimonial, a escultura/cerâmica, o grafite, o hip-hop, a iniciação musical de instrumentos de cordas, por meio da flauta doce, a leitura e produção textual, a organização de clubes de leitura, o mosaico, a percussão, a pintura, as práticas circenses, sala temática para o estudo de Línguas Estrangeiras e o teatro.

No Macrocampo **Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica**, a proposta é que se desenvolvam processos pedagógicos que favoreçam a construção de valores sociais, de conhecimentos, de habilidades, de competências e de atitudes voltadas para a conquista da sustentabilidade socioambiental e econômica.

Nessa construção, ganha ênfase o debate sobre a transformação das escolas em espaços educadores sustentáveis, que estimulem atividades baseadas em experiências que motivem a criatividade e o protagonismo juvenil, promovendo a educação para o consumo consciente e responsável. Este macrocampo é pautado por uma intencionalidade pedagógica que visa estimular, debater e desenvolver formas sustentáveis de ser e estar no mundo, a partir de três dimensões: espaço físico, gestão e currículo, prevendo-se atividades que envolvam a economia solidária e criativa/educação econômica, horta escolar e/ou comunitária e jardinagem escolar.

No que diz respeito ao Macrocampo **Esporte e Lazer** a realização de atividades baseadas em práticas corporais, lúdicas e esportivas, enfatiza-se o resgate da cultura local, bem como o fortalecimento da diversidade cultural. As vivências trabalhadas na perspectiva do esporte educacional devem ser voltadas para o desenvolvimento integral do estudante, atribuindo significado às práticas desenvolvidas com criticidade e criatividade. O acesso à prática esportiva por meio de ações planejadas, inclusivas e lúdicas, visa incorporá-la ao modo de vida cotidiano.

O apoio às práticas esportivas para o desenvolvimento integral dos estudantes pela cooperação, socialização e superação de limites pessoais e coletivos, proporciona a promoção

da saúde, por meio de diversas atividades, como: basquete de rua, corrida de orientação, esporte na escola/atletismo e múltiplas vivências esportivas, ginástica rítmica, judô, karatê, luta olímpica e *taekwondo*, recreação e lazer/brinquedoteca e yoga/meditação.

Os macrocampos possuem um leque de propostas de atividades escolhidas pelas escolas, de acordo com a realidade do seu território educativo. A proposta prevê que a escola de tempo integral deve garantir ao educando, oriundo da classe trabalhadora, possibilidades de uma educação integral do ser humano, necessitando para isso, tempos e espaços ampliados. Com a finalidade de financiamento das ações escolhidas pela unidade escolar, ligadas aos macrocampos, o Programa Mais Educação integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

2.3 Programa Mais Educação: inovação ou resignificação do ideário escolanovista.

Faz-se necessário identificar a materialização da proposta do Programa Mais Educação emanada pelo Ministério da Educação, a fim de verificar se é uma inovação ou uma resignificação do ideário escolanovista e, posteriormente, se a implantação do Programa na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul está embasada conceitualmente seguindo a mesma premissa.

Partindo do princípio de que a educação tem como eixo norteador a vida-experiência e aprendizagem, fazendo com que a função da escola seja a de propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem dentro de sua vida, a educação tem uma função democratizadora de igualar as oportunidades.

Após a análise da proposta do Programa e participar ativamente na implantação e implementação do Programa em escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, percebemos que apesar da retórica da inovação que se apresenta no Programa Mais Educação, tentando articular saberes comunitários, estrutura aberta dos currículos escolares e ênfase na conquista da pesquisa, como os desafios da escola em busca da educação integral, o que podemos constatar é a reapresentação de todos os aspectos que compõem o ideário escolanovista, com uma fundamentação no construtivismo piagetiano transformado em neoconstrutivismo. (SAVIANI, 2011).

O caderno Educação Integral (BRASIL, 2009b), apresenta o Texto Referência para o Debate Nacional por meio do qual o Ministério da Educação se propõe a retomada da questão da Educação Integral no Brasil. O documento explicita que esta preocupação integra os esforços do País para com a oferta de políticas de redistribuição de combate à pobreza, como uma maneira de enfrentar os problemas do Brasil na contemporaneidade partindo de “uma análise das desigualdades sociais, que relacione tanto os problemas de distribuição de renda, quanto os contextos de privação de liberdades.” (BRASIL, 2009b, p.10).

Para tanto, tomou como base dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira – INEP, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, Censo Escolar, Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nos quais todos apresentam potenciais desigualdades, tanto no que tange as condições de acesso, permanência, quanto de aprendizagem.

Para o MEC “é importante assumir que a situação de vulnerabilidade e risco social, embora não seja determinante, pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade série e, em última instância, para a reprovação e a evasão escolares.” (BRASIL, 2009c, p.11). Com o intuito de dar resposta a essa situação de “vulnerabilidade e risco social” a escola deve cumprir o duplo desafio de 'proteger' e 'educar', desafio este trazido para as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. (BRASIL, 2010).

Embora o MEC (BRASIL, 2009c) traga para a escola a dupla função de “proteger e educar”, como necessárias diante da realidade, para atender a um público em situação de vulnerabilidade social, deve-se observar que ao longo da história da educação no Brasil, “o caráter dualista da escola pública brasileira se manteve.” (SILVA e SILVA, 2012, p. 3). Nessa linha, Saviani denominou essa compreensão de “educação compensatória”, que enfatiza a situação vivida pelas chamadas “crianças carentes” (SAVIANI, 2008). Ainda, para Saviani (1995) a educação compensatória, “é uma resposta não-crítica às dificuldades educacionais postas em evidência pelas teorias crítico-reprodutivistas (ID, 2008, p.43).

Após a apresentação da proposta do Programa Mais Educação, cabe refletir a respeito da proposta oficial de escola de educação integral e em tempo integral. Para tanto, é substancial que se reporte aos anos de 1980, período em que de acordo com Algebaile (2009), algumas propostas de escolas de tempo integral aparecem como uma recriação da escola pública brasileira, alicerçada em uma “concepção ampliada” do espaço e das “funções escolares.”.

No cenário de hegemonia neoliberal, a ampliação das funções da escola, ao agregar questões como a “proteção social” para as crianças da classe popular, já que muitas delas se encontram em situação de vulnerabilidade social, pode-se afirmar que expressa a redução das políticas sociais que estão transformando a escola pública de educação básica no Brasil como “posto avançado do Estado”, ao permitir algumas condições de controle populacional e territorial, formas variadas de negociação do poder em diferentes escalas e certa “economia de presença” em outros âmbitos da vida social.” . (ALGEBAILLE, 2009).

A questão da “proteção” como uma das responsabilidades da escola, que pode ser considerada como diminuição na esfera pública, tem dois sentidos nos termos de Algebaile (2009, p. 27): “relativos às reduções operadas na política social e nas dimensões e condições formativas da escola.” De acordo com a legislação educacional e políticas de governo, este conclama os entes federados a ampliarem a jornada escolar e oferecerem “educação integral em tempo integral” por meio do Programa Mais Educação, porém em condições formativas muitas vezes reduzidas e precárias, principalmente devido ao financiamento, que embora exista, mas é aquém da necessidade tendo em vista a amplitude da missão a que se propõe.

De acordo com o documento Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral (BRASIL, 2009c), ao ampliar as funções da escola, ampliam-se também as funções dos professores, sendo que “esse conjunto de elementos desafia a uma nova postura profissional que deve ser construída por meio de processos formativos permanentes.” (BRASIL, 2009c, p.17).

Apoiado em Guará (2006), o MEC afirma que a melhoria da qualidade da educação básica depende da relação da aprendizagem das crianças e dos adolescentes com a sua vida na comunidade. (BRASIL, 2009c). Diante disso, a proposta do Programa Mais Educação trás em seu bojo a constituição de uma comunidade de aprendizagem, que se traduz em

uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos [...] baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências”. (TORRES, 2003, p. 83 apud BRASIL, 2009c, p. 31).

A proposta de trazer a realidade dos estudantes para o espaço da escola, fazendo a articulação entre a escola e comunidade, constitui um ponto central do pragmatismo liberal de Jonh Dewey e Anísio Teixeira, pois para eles, a escola deveria ser como uma “microsociedade”, sendo capaz de desenvolver experiências democráticas. Em se tratando do

Programa Mais Educação, segundo Moll busca-se ampliar a definição de escola, para dar conta da interação escola-comunidade, entendendo que esta “compõe uma rede de espaços sociais (institucionais e não-institucionais) que constroem comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e de estar no mundo.” (MOLL, 2007, p. 139). Nesse sentido, Silva e Silva (2012, p. 5) ressalta que “tal afirmativa leva à defesa feita por Cavaliere (2002), de que o pragmatismo reporta para um novo modelo de escola que deve assumir-se como espaço de trocas, de desenvolvimento da natureza comunicativa e da reconstrução da experiência.”.

A relação escola-comunidade no Programa Mais Educação deve se formar por meio do apoio das “redes sociais” constituídas por espaços não institucionais de educação, para além dos “muros” da escola. Segundo Silva e Silva (2012, p. 5), a fim de proporcionar a relação escola-comunidade, o Programa “propõe uma ressignificação em relação à proposta do pragmatismo liberal, através da ampliação do conceito de instituição escolar. Fundamenta-se na ideia de interação de saberes escolares e comunitários, e de interculturalidade”. A ressignificação dos espaços, no entanto, desresponsabiliza o Estado no que tange à construção e ampliação física de escolas.

No caderno Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral da Série Mais Educação (BRASIL, 2009c), o MEC propõe uma educação integral intercultural cuja centralidade é que o currículo respeite as diferentes realidades e a partir da realidade do estudante, possibilite o diálogo entre as diferentes culturas, relacionando os “saberes comunitários” com os “saberes escolares”. Segundo Silva e Silva (2012, p. 6) “entre os autores que fundamentam a proposta estão: Nestor Cancline, Clifford Geertz, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Boaventura de Souza Santos e Umberto Eco”. (SILVA E SILVA, 2012, p. 6).

O Programa Mais Educação, ao definir que os pressupostos para a educação integral podem assumir um formato aberto, tomando como base a diversidade cultural e educacional do Brasil, se aproximam da perspectiva de currículo “estruturado por áreas de saberes”, ou “campos de conhecimento”, como defendia a Pedagogia Nova, que segundo Silva e Silva (2012, p. 7), atualmente encontra-se em um “processo de ressignificação do pragmatismo. O “aprender a aprender” é uma característica central da pedagogia da Escola Nova.”.

O significado da expressão “aprender a aprender” na contemporaneidade, como observado anteriormente, tem origem na Escola Nova e que sua inserção no cenário educacional do século XX e XXI está atrelada às exigências do modo de produção capitalista, por indivíduos cada vez mais qualificados para disputarem por um espaço no mercado de

trabalho, sem, no entanto, ter garantia de acesso e permanência neste, visto que não há lugar para todos.

Nesta linha de raciocínio o que se pretende é que a escola propicie condições para que o aluno, futuro trabalhador, em seu processo de escolarização, adquira a condição de empregabilidade, ou seja, a defesa é propiciar uma formação que conduza o educando a aprender a aprender para acompanhar a acelerada transformação pela qual passa a atual sociedade.

Para tanto, há uma crítica exacerbada à transmissão de conhecimentos, ao ensino tradicional, pois o entendimento é que esse tipo de ensino não permite o preparo do educando para o atual modelo de produção.

Com a preocupação de ampliar as situações de ensino e de aprendizagem, para além de conhecimentos vinculados a necessidade do mercado, faz-se relevante discutir sobre a formação inicial e continuada docente para sua atuação nas escolas de tempo integral, com o intuito de garantir aos professores o empoderamento do saber específico para o desenvolvimento do trabalho nessas escolas.

Para Saviani (2008), a pedagogia da Escola Nova enquadra-se entre as pedagogias não críticas, por ser redentora e otimista, ao pretender que a escola fosse um espaço para resolver os problemas da marginalidade. Essa concepção de ensino e de aprendizagem deu-se em um momento histórico caracterizado por uma perspectiva otimista, sustentada por um quadro de pleno emprego, o que não ocorre na contemporaneidade do Estado brasileiro: No âmbito do escolanovismo, “aprender a aprender” significava adquirir a capacidade de buscar conhecimento por si mesmo, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social.

Para Saviani (2011, p.423), O “aprender a aprender” está relacionado com “a necessidade constante de atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade”. Essa nova visão, grandemente divulgada nos anos 90, está presente no Relatório “Educação: um tesouro a descobrir” de Jacques Delors publicado pela Unesco em 1996. No relatório, “afirma-se a exigência de uma educação ao longo da vida para responder ao desafio de um mundo em rápida transformação” (DELORS, 2006, p. 13).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, documento referência para os currículos de todas as escolas do país, para Saviani (2011), as justificativas do “aprender a aprender” são as mesmas do Relatório de Delors. Os PCNs caminham em direção ao “alargamento do horizonte da educação”, no qual a escola absorve novas competências, pois

“[...] novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender” num contínuo processo de educação permanente.”. (BRASIL/MEC, 1997, p. 34). Essas elaborações, também, encontram-se na justificativa do Programa Mais Educação.

Dá-se grande valor a pesquisa, relativizando a do ensino. Acredita-se que é fundamental para o estudante desenvolver a curiosidade, o questionamento, a observação, hipóteses, descobrir, experimentar, identificar e distinguir, relacionar, classificar, sistematizar, criar jogar, debater, comparar e concluir, entre outras experiências formadoras.”. (BRASIL, 2009c p.17).

Concordamos com Saviani (2011) quando afirma que apesar do Programa Mais Educação apresentar-se como uma proposta de inovação ao trazer como desafios para a escola de tempo integral a articulação dos “saberes comunitários”, estrutura “aberta” dos currículos escolares e ênfase na “conquista da pesquisa”, constata-se que é a reapresentação de todos os aspectos que compõem o escolanovismo, com fundamento no “construtivismo” piagetiano transformado em “neonstrutivismo.”.

Segundo Saviani (2011, p.58), “a Escola Nova acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino, sem se dar conta de que, assim fazendo, ao mesmo tempo que o ensino era empobrecido, se inviabilizava também a pesquisa.” (SAVIANI, 2011, p.58).

Concordamos ainda que na contemporaneidade, é ressignificação da pedagogia do “aprender a aprender”, articulada à “pedagogia das competências”, que para o autor apresenta-se como uma outra face da “pedagogia do aprender a aprender” (SAVIANI, 2011, p. 473), cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis...” (ID., 2011, p. 437) tratando-se de uma nova leitura do construtivismo, que desde sua fonte originária e matriz teórica, baseadas em Piaget, com afinidade ao escolanovismo.

Outra questão trazida pelo Programa Mais Educação como uma inovação, mas que após análise constata-se que é uma ressignificação do escolanovismo são as questões das categorias “tempo” e “espaço educativo”. O “tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e o espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada.” (BRASIL, 2009c p. 18). De acordo com o documento estas categorias estão articuladas, pois “o espaço são os lugares disponíveis e potencializadores da aprendizagem” (BRASIL, 2009c, p. 20) e os “tempos: são definidos a partir dos sujeitos e objetos de conhecimento envolvidos na aprendizagem. (BRASIL, 2009c, p. 21).

No que se refere ao aspecto espaço escolar, a ampliação destes aos “espaços educadores” das “cidades educadoras”, faz que o Mais Educação se distancie de outras

propostas de educação integral no Brasil, que se preocupavam com a ampliação física e a reconfiguração arquitetônica das unidades escolares e, para tanto necessitavam de grandes investimentos financeiros. A proposta do MEC trás a perspectiva de utilização contínua de espaços da comunidade. O Programa foi concebido de forma que não se faz relação entre o quantitativo de estudantes e o quantitativo de salas de aula, ou seja, a escola realiza parcerias com centros comunitários, igrejas, de forma a abrigar os estudantes. Segundo Algebaile (2009) em um Estado neoliberal a solução encontrada para a falta de investimentos em infraestrutura foi a de flexibilização dos espaços escolares, isto é, utilizando-se de outros espaços apoiados nas “redes sociais” e na “sociedade civil”, sob a teórica de valorizar a “diversidade”, porém isso representando mais outra forma de “economia de presença” do Estado. (ALGEBAILLE, 2009).

Oferecer educação integral com base no conceito de “cidade educadora” e “território educativo”, para Silva e Silva (2012) é

transferir a responsabilidade de solução dos problemas das cidades mais uma vez para as escolas. Considerando-se que no atual estágio do capitalismo flexível, as cidades têm reconfigurado seus projetos urbanísticos no sentido de, cada vez mais, se tornarem centros de negócio, apelar para a oferta de espaços educativos através das redes da sociedade civil pode ser sinônimo de espaço precário para uma educação também precária. Finalmente, a análise da gestão do Programa Mais Educação completa o desvelamento desta concepção de educação integral. (SILVA E SILVA, 2012, p. 11).

Faz-se necessário reportarmos novamente na esteira das reformas educacionais impetradas pelo Estado brasileiro na década de 90, apoiada no pensamento de Oliveira (2001), que acredita que a ideia econômica continua a mesma, pois continua a preocupação com a educação básica como originadora de força de trabalho compatível com o mercado; enfatiza que o perfil profissional dessa educação básica, pelo fato das mudanças ocorridas no processo produtivo tecnológico, passa a exigir um novo perfil de profissional. Profissional este que agora deve estar atento não mais nos saberes específicos, e sim nos modelos de competências, capaz de desenvolver num ser flexível e adaptável as situações da atualidade.

Nesse sentido, as palavras de Oliveira e Duarte (2001) são as seguintes:

As orientações para as reformas educacionais dos anos 90 resguardam a possibilidade de continuar a formar força de trabalho apta às demandas do setor produtivo, e no lugar da igualdade de direitos oferecem a equidade social, entendida como a capacidade de estender para todos o que se gastava só com alguns. (OLIVEIRA E DUARTE, 2001, p. 75).

Nas reformas dos anos 90 foram incorporados pelos sistemas de ensino os conceitos de descentralização, de flexibilidade dos currículos, de autonomia das unidades escolares, do estabelecimento de um processo de avaliação externa. Esses conceitos continuaram em voga nos anos 2000 e estão em consonância com o conceito de descentralização das corporações industriais, na autonomia de cada fábrica em função do processo de desesterritorialização das unidades de produção e/ou de montagem, na flexibilidade da forma de sua organização produtiva para moldar-se à diversidade dos mercados consumidores.

As reformas das políticas setoriais no Brasil têm por base as reformas das estruturas e formas de funcionamento do Estado, por meio do processo de desregulamentação da economia, da abertura de mercados, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde, e educação, dentre outros, sob a justificativa de descentralizar seus serviços e, conseqüentemente, de otimizar seus recursos. (MARTINS, 2001, p. 88).

A defesa da descentralização das políticas sociais e a autonomia das redes de ensino, no que tange tanto a organização curricular como a organização administrativa, seguem as diretrizes internacionais. No entanto, existe aí uma dicotomia, pois concomitantemente, incorpora o processo de avaliação externa dos sistemas de ensino, por meio de testes padronizados e, ainda, o estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais e centralizam o financiamento.

Para Silva Junior (2002), as reformas educacionais ocorridas na América Latina, e particularmente no Brasil,

[...] são uma intervenção consentida realizada pelas autoridades educacionais nos moldes das agências multilaterais, no contexto da universalização do capitalismo, direcionadas por uma razão instrumental e pela busca de consenso social geral, que se constitui no epicentro de um processo de mercantilização da esfera política, em geral, e da esfera educacional em particular – lócus privilegiado, para o Estado, de formação do ser social, portanto, de construção de um novo pacto social. (SILVA, 2002, p. 76)

Ambiguidades e contradições foram marcos na reforma educacional ocorrida nos anos 90. A força da globalização e a consolidação do capitalismo, como sistema econômico, necessitam serem consideradas nas transformações dos processos produtivos, refletindo nas diferentes reformas.

Desde o período pós-guerra, vigorava o capitalismo social, como modelo econômico, e na reforma do Estado houve uma transformação e redefinição na sua configuração, natureza e funções que mediante a reorganização capitalista que se configura na afirmação de um novo modelo econômico, o neoliberalismo. Diante disso, reduz-se a presença do Estado nas políticas sociais, conhecida como proposta moderna do Estado mínimo, que se encontra presente nas políticas adotadas.

Dessa forma, o Estado abre mão de ser o principal executor e passa a atuar como uma instância de coordenação e controle. Exemplifica-se a afirmação ao utilizar de mecanismos como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). No entanto, promove um discurso voltado para descentralização através da regionalização e municipalização dos sistemas de ensino, com base em modelos indicados pelos países desenvolvidos. (MARTINS, 2001).

Evidencia-se a incorporação da forma de gestão utilizada pela iniciativa privada ao enfatizar a eficiência, eficácia e produtividade, para aferir a capacidade da esfera educativa através da divisão dos recursos pelo custo-aluno, além de induzirem as escolas a preparar os estudantes para o mercado de trabalho.

Percebem-se as mudanças no perfil profissional das pessoas ao considerar sua formação alinhada ao processo produtivo, desde que atenda ao mercado de trabalho; ênfase no desenvolvimento de conceitos como o da competência e empregabilidade, fortalece a questão do individualismo, competição, trazendo à tona o “[...] modelo de competência implica a exacerbação dos atributos individuais em detrimento das ações coletivas na construção das identidades e espaços profissionais [...]”. (FERRETTI, 2003, p. 47).

No entanto, apesar das críticas, precisa-se deixar claro que, também, verificam-se alguns avanços no desenvolvimento educacional brasileiro no que diz respeito à universalização do ensino fundamental; sua ampliação para nove anos; a redefinição do financiamento da educação e implementação do FUNDEB, ao abranger toda a educação básica, que embora não seja suficiente, já há uma política implantada. A reformulação do SAEB que vem sendo aperfeiçoado tanto do ponto de vista metodológico, como nos procedimentos, operacionalização e abrangência, possibilitando a implantação do IDEB; e a

ampliação da democratização da gestão da educação pública, embora sejam consideradas pelo MEC como um avanço, são formas de regulação do sistema pelo Governo Federal.

Nessa perspectiva, a educação assume um papel central no sentido de fomentar novas formas de organização social e de contribuir com a possibilidade de uma alternativa de desenvolvimento e de democracia. À escola cabe a tarefa de possibilitar uma formação cidadã de sujeitos críticos e participativos.

O Estado moderno incorpora as demandas de diferentes grupos sociais e neste processo, sob o discurso da democracia, acaba também incorporando as contradições presentes na disputa de interesses destes grupos. Diante dessa realidade, a relação entre Estado e sociedade, a definição das políticas públicas acaba sendo orientadas por esta disputa, em que o grau de influência dependerá da organização destes grupos.

Nesse sentido, as políticas sociais são de suma importância para o Estado capitalista, pois contribuem para efetivar os mecanismos de controle social, assegurando iniciativas e estratégias que administrem os conflitos sociais e que garantam os interesses do capital. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

Diante do exposto, concordamos e utilizamos das afirmações de Saviani (2011, p.439) quando pontua que na perspectiva de gestão emanada do Programa Mais Educação, estão presentes princípios e valores neoescolanovistas, a saber: “relação escola-comunidade”; “ampliação das funções da escola”; “relação com as redes sociais”; “valorização da diversidade”; “participação dos pais”; “ampliação do conceito de escola” incluindo as “instituições não-escolares”; “territórios educativos”. Esta concepção de “educação integral em tempo integral”, expressa-se como uma versão pós-moderna e neoliberal de educação. E, da mesma forma que no vazio promovido pelo ideário escolanovista, o tecnicismo estabeleceu-se, o vazio produzido pelo ideário neoescolanovista (pós-moderno), consolida-se o neotecnicismo (neoliberal), por meio do qual tanto se redefine o papel do Estado quanto da escola.

Dessa forma, concluímos que o Programa Mais Educação concebido pelo Ministério da Educação é uma ressignificação do ideário escolanovista e não uma inovação de uma proposta de educação integral e em tempo integral.

No que diz respeito à implantação do Programa Mais Educação na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, este ocorreu a partir de 2008 e diferenciou-se basicamente da proposta do Programa em relação aos “territórios educativos”, que se utiliza destes como forma de realizar atividades esporádicas, como maneira de se conhecer a realidade do entorno e não para se utilizar desses espaços a fim de suprir a falta de ambientes na escola para abrigar

seus estudantes. Quanto à “ampliação do conceito de escola”, a orientação da SED foi sempre a de que o objetivo maior é a aprendizagem dos alunos no sentido de que a instituição escolar é o local onde ocorre o processo de ensino sistematizado e, para tanto, necessita estar atento para que não ocorra um esvaziamento dos conteúdos em detrimento de atividades voltadas somente para recreação. A não aceitação de monitores que não fossem acadêmicos ou profissionais habilitados, distinguindo também do Programa original e ainda, a pouca atenção dada a intersectorialidade, tendo em vista que a SED não ter trabalhado nessa perspectiva.

Embora a SED, no período compreendido entre 2007 e 2014, haver desenvolvido o Programa Mais Educação na tentativa de focar em ações educacionais na perspectiva mais tradicional, não deixou de ser uma reconfiguração do ideário escolanovista, tendo em vista que pouco conseguiu avançar em pontos fundamentais como de infraestrutura, formação continuada de professores, construção solidificada do currículo e lotação de professores com dedicação exclusiva.

Cabe destacar que quando da construção do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – PEE/MS, aprovado por meio da Lei nº 4.621 de 22 de dezembro de 2014, a oferta de educação integral em tempo integral está assegurada pela meta 06 (seis) sob as mesmas condicionantes do Programa concebido pelo MEC:

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).

Servir-nos-á também como referencial para entendermos a escola e a Educação Integral, o pensamento de Gramsci (1999) que propõe a Escola Única:

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. Deve-se levar em consideração a tendência em desenvolvimento, segundo a qual cada atividade prática tende a criar para si uma escola especializada

própria, do mesmo modo como cada atividade intelectual tende a criar círculos próprios de cultura, que assumem a função de instituições pós-escolares especializadas em organizar as condições nas quais seja possível manter-se a par dos progressos que ocorrem no ramo científico próprio. (GRAMSCI, 1999, p. 118).

Dessa forma, o trabalho com a perspectiva da educação integral deve considerar todas as dimensões humanas. Os campos da ética, estética e política são cenários e roteiros da aprendizagem – neles, todos os adultos e crianças são sujeitos dessa aprendizagem.

Por meio da Educação Integral são reconhecidas as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens, tendo o Programa Mais Educação a proposta do trabalho didático, estruturada por meio de macrocampos, referindo-se às atividades pedagógicas propostas em diferentes áreas de conhecimento.

Para Gramsci, a organização da escola, deve ser equilibrada, onde exista uma relação constante entre o trabalho manual, técnico, industrial e, também, o trabalho intelectual. Segundo seu pensamento a escola unitária caracteriza-se por uma cultura humanística e formativa, em que a criação, o trabalho independente e autônomo estejam presentes, não valorizando excessivamente a memorização e o ensino dogmático e repetitivo. Escola esta denominada por ele de escola unitária, pois “esta escola deve estar envolvida com a criação, com o trabalho independente e autônomo, não se preocupando apenas com a exagerada valorização da memória e com o ensino puramente dogmático e repetitivo” (GRAMSCI, 1999, p. 8).

Para Gramsci, o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial, não somente na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário reflete, portanto, em todos os organismos de cultura, transformando-os e dando-lhes um novo conteúdo.

Na sua visão, o Estado tem a função e o dever de educar a população, embora a educação esteja para atender apenas as necessidades da classe dominante. O Estado, por meio de suas diversas instituições, não reconhece as causas dos problemas sociais, sendo assim, desresponsabiliza-se, dando a impressão de que o homem não possui meios de mudar esses problemas.

O grau de independência do Estado depende da sua força e quanto mais forte e independente, há menos possibilidade de procurar as causas dos problemas como a falta de efetividade e da valorização da escola pública, democrática, de qualidade e do acesso e da

permanência dos estudantes. Dessa forma, há contradição entre o público e o privado, necessitando romper com as vantagens do privado.

De acordo com Marx e Engels: “Os escritores franceses, ingleses e americanos mais recentes manifestam opinião de que o Estado só existe por causa da propriedade privada, pelo que isto passou também à consciência geral” (MARX; ENGELS, 1993, p. 101). Dessa forma, os autores não levam em consideração o Estado como representante dos interesses da sociedade e sim da classe dominante. Se de um lado o Estado protege o homem, por outro ele controla.

Para Andy Hargreaves o Estado moderno

Em todo o mundo, uma das reformas estatais mais importantes e mais difundidas foi a educação de massas. Por um lado, esta foi conquistada, enquanto direito, por uma população cada vez mais livre e politicamente organizada. Conferiu aos jovens o direito de usufruírem de oportunidades educativas e sociais. Por outro lado, a educação de massas também formou a futura força de trabalho e sustentou a ordem e o controle social. Nas palavras de um crítico, ela representou, nada mais nada menos, do que um aparelho ideológico de Estado. Portanto, a relação entre a educação e o Estado Moderno não tem sido consistentemente benigna. (HARGREAVES, 2000, p. 31).

É grande a distância da escola em relação aos estudantes e a atualidade. A lacuna existente entre o que é ensinado na sala de aula e o que se vive no dia a dia, no trabalho, na família e na sociedade favorece para potencializar as dificuldades existentes, de forma a interferir na escola e no ensino, com sérias consequências educacionais, à exemplo das altas taxas de evasão, repetência e distorção idade/ano escolar.

De acordo com Gramsci

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, para a manutenção dos escolares, isto é, que se transforme inteiramente o orçamento da educação nacional, ampliando-o de modo extraordinário e tornando-o mais complexo; a inteira função da educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem distinções de grupo ou de castas. (GRAMSCI, 1999, p.47).

Dessa forma, Gramsci deixa clara sua preocupação com o fortalecimento da escola pública de qualidade para todos, como forma de educar as novas gerações. A escola unitária reúne teoria e prática, em que as mudanças de comportamento ultrapassam os muros da escola

e são levadas para a vida em sociedade, contribuindo para posicionamento reflexivo e crítico mediante a realidade estudada.

Paolo Nosella compactua com a escola para toda a população que respeite seus conhecimentos e ultrapasse-os

A educação de massa deve sim enraizar-se no senso comum, dele partir, mas se não ultrapassar aqueles limites, se não puxar para cima torna-se educação conservadora, caótica, jesuítica, isto é, conquista a adesão do povo mantendo-o, porém no mesmo nível em que efetivamente está. (NOSELLA, 1992, p. 29).

A escola atual vem dando muita importância a formação profissional, imediatista e pouco para a formação humana, de uma cultura ampla, aquela escola que Gramsci chamou de "escola desinteressada" que significava escola de atitudes, de seriedade e de valorização do homem como ser histórico.

Contrária a "escola desinteressada" é a "escola esnobe", que Gramsci define

Muitas dessas escolas modernas são precisamente do tipo esnobe, que nada têm a ver (a não ser superficialmente) com a questão de criar um tipo de escola que eduque as classes instrumentais e subordinada para um papel dirigente na sociedade, como um conjunto e não como indivíduos singulares. (GRAMSCI apud MANACORDA, 1990, p. 193).

A escola desinteressada é aquela que valoriza o humano, a liberdade e a iniciativa, em que os estudantes possam desenvolver seu caráter, tornarem-se críticos e conhecedores de sua realidade, sabendo posicionar-se na sociedade, utilizando-se de sua individualidade em prol do coletivo e em nome do Estado democrático. Difere, portanto, da escola esnobe que dá extremo valor ao desenvolvimento profissional e aumenta as diferenças entre as classes sociais.

No entanto, Gramsci não era de acordo com grandes rompimentos, isto significa que não se trata de descartar a escola esnobe, elitista, burguesa para se construir a escola unitária. Esta seria mais um elemento para a ascensão da classe proletária.

Para Manacorda, no livro O princípio educativo em Gramsci,

Tais concepções, em lugar de quererem transformar essa escola que aí está, partindo dela mesma, projetam num passado distante ou num futuro socialista o modelo ideal da escola popular. Ficam sem muitas condições de projetar uma efetiva reforma da escola. (MANACORDA, 1990, p. 194).

A defesa de Gramsci é para a criação de uma escola que conduza todos os jovens até a escola profissional, tornando esses jovens capazes de pensar, de estudar, de dirigir e controlar quem dirige, deixando de exercer tão somente o trabalho manual e ter a possibilidade de exercer uma função de chefia, de direção.

É por meio da escola unitária que enfatiza a cultura geral, humanista e equilibra a realização das operações manuais (industrial) e a capacidade de agir e pensar intelectualmente, que a função de direção e a função técnica, a ciência e o trabalho serão realizadas de forma articulada. Para tanto, necessita-se de metodologia rígida. Gramsci propõe dois níveis metodológicos para a escola unitária.

Um primeiro nível ativo e criativo e o segundo, de preparação para a universidade, a orientação profissional. Escola esta com ação duplicada de hegemonia. A hegemonia no que diz respeito aos intelectuais e a hegemonia no que tange às massas. Assim, há a preocupação com o currículo e os princípios educativos que deem conta dos dois grupos para a construção do conhecimento.

Para Gramsci a escola unitária é escola de trabalho intelectual e manual (técnico, industrial); que seu objetivo é a formação dos valores fundamentais do humanismo, isto é, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias tanto para os estudos posteriores como para a profissão; que a instrução das novas gerações e das gerações adultas se apresentam sempre para ele como uma série contínua; que para ele nenhuma profissão está privada de conteúdos e exigências intelectuais e culturais, e ainda, que a vida moderna implica num novo entrelaçamento entre ciência e trabalho. (MANACORDA, 1990, p. 163).

Ao falar da consciência das crianças, Gramsci alerta que esta remete as relações sociais, de família, da sociedade onde vive, sendo assim, a consciência das crianças é coletiva e não individualizada. Dessa forma, urge que a escola tenha seus conteúdos mais voltados para a vida e não para conteúdos desconectados da sociedade, sem valor histórico e humano. A vida da criança não começa aos seis anos de idade, quando ela vem para a escola já é possuidora de conhecimentos. Conhecimentos esses que erroneamente não são valorizados no ambiente escolar. Faz-se necessário tornar a escola menos cansativa e mais atraente.

O “certo” torna-se “verdadeiro” na consciência da criança. Mas a consciência da criança não é algo “individual” (e muito menos individualizado), é o reflexo da fração da sociedade civil de que participa a criança, das relações sociais tais como elas se concentram na família, na vizinhança, na aldeia, etc. A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são representadas pelos programas escolares; o “certo”

de uma cultura evoluída torna-se “verdadeiro” nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não há unidade entre escola e vida e, por isso, não há unidade entre instrução e educação. (GRAMSCI apud MANACORDA, 1990, p. 245).

Assim, a defesa de Gramsci é por uma escola viva, escola para a vida, em que o professor tem função primordial para a melhoria da educação. Para tanto, o educador deve ter consciência das diferenças entre

O tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, e ter a consciência, além disso, de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação do jovem, tendo em vista o tipo superior em luta com o tipo inferior. (GRAMSCI In: MANACORDA, 1990, p. 246).

Gramsci amplia o entendimento de cultura, diferenciando-a da ideia de que ela significa apropriação do conhecimento da classe hegemônica, sendo a cultura indissociada do trabalho. Para o autor:

É preciso desacostumar-se e parar de conceber a cultura como saber enciclopédico, para qual o homem é um recipiente a ser enchido e no qual deve ser depositado dados empíricos, fatos brutos e desarticulados [...] Esta forma de cultura é realmente prejudicial sobretudo para o proletariado. [...] Esta não é cultura, é pedanteria, não é inteligência, é intelecto; e contra ela com razão se deve reagir. A cultura é algo bem diferente. É organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da sua própria personalidade, é conquistar uma consciência superior, através da qual consegue compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida. (GRAMSCI apud NOSELLA, 1992, p.15).

Essa cultura não contribui para a formação do novo homem e de nada ajuda a classe proletária. A cultura deve estar direcionada com a percepção do valor histórico que cada pessoa possui numa sociedade.

Gramsci era favorável a tratar os professores de forma coletiva, utilizando-se da terminologia de corpo docente, tratando-os como um grupo social, sem distinção de dirigentes e dirigidos; defendia haver grande número de professores, mais turmas, menos estudantes por sala de aula, dessa forma colaborando para um ensino de qualidade.

Preocupa-se também com o espaço físico, que deve ser amplo, com ambientes como biblioteca, refeitórios, enfim, um ambiente colaborativo para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.

Uma educação para todos independentemente de sua classe social deveria ser a obrigação do Estado, que é o responsável pelo acesso, permanência dos estudantes em escolas públicas gratuitas e de qualidade. Compromisso ético e reais possibilidades de inclusão devem prevalecer.

Conforme preconiza o Manual Operacional do Programa Mais Educação (BRASIL, 2014a, p. 5), a proposta do Programa Mais Educação visa à articulação da escola no bairro, do arranjo educativo local em conexão com a comunidade que se localiza em torno da escola pública, mediante ampliação da jornada escolar, ações na área da educação articuladas com a cultura, o esporte, os direitos humanos e do desenvolvimento social.

Embora o MEC reconheça que uma política de educação integral “pressupõe uma consistente valorização profissional, a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada a educação” (BRASIL, 2009c, p.39), enfatizando que para que isso aconteça, ainda segundo o documento, faz-se necessário a regulamentação do Piso Salarial Nacional Profissional e o aumento do financiamento da educação, ao dizer que a “ampliação dos investimentos públicos em educação, de modo a alcançar o mínimo de 7% do PIB até 2011” (2009c, p.40). Muito embora o Piso Salarial Nacional Profissional tenha se tornado a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, (Lei nº 11.738/2008) os investimentos públicos em educação não atingiram o mínimo de 7% do PIB até 2014.

Para Silva e Silva (2012, p. 4), “é importante destacar o paradoxo, de o Governo não garantir as condições acima destacadas como *sine qua non* [sic] para uma política de educação integral, como uma parte orgânica dela”, apesar de reconhecê-las como imprescindíveis para a implantação da educação integral e em tempo integral. Percebe-se que essas questões estão sendo tratadas morosamente pelo Governo.

Para mudar esse quadro precisa-se lutar por uma escola pública que prime realmente pela socialização do conhecimento científico, construído ao longo da histórica e pela riqueza intelectual. Isso é parte da batalha pela socialização dos meios de produção. Socializar o conhecimento é a grande bandeira de uma pedagogia Gramsciana.

Com o intuito de compreendermos a implantação do Programa Mais Educação em Mato Grosso do Sul no próximo capítulo estudaremos sua gênese e implantação na Escola Estadual Luísa Vidal Borges Daniel.

3 GÊNESE DA IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL

No decorrer do ano de 2007, o Ministério da Educação (MEC) convidou oficialmente a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul a conhecer e aderir ao programa de escolas de tempo integral que estava formatado no âmbito federal para as escolas públicas brasileiras.

Dessa forma, a equipe da SED/MS, coordenada por mim no período de 2007 a 2014, iniciou seus estudos pela Portaria Interministerial n. 17/2007 a fim de entender a proposta do Programa Mais Educação como política indutora para que estados e municípios ampliassem a jornada escolar com vistas à implantação de educação integral em tempo integral nas redes públicas de ensino.

Nesse sentido, pelo fato de ser uma experiência nova na rede de ensino, a equipe da Coordenadoria de Políticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental sentiu a necessidade de realizar um estudo mais amplo a respeito do papel da educação na sociedade e, mais especificamente, o papel da educação integral em escolas de tempo integral, conforme a nova proposta do MEC.

Nos estudos realizados pela equipe da SED, registrado no documento “Programa Mais Educação/Educação Integral – Estado de Mato Grosso do Sul/2009” e elaborado pela Coordenadoria de Políticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (COPEIEF/SED/MS), constam que o papel da educação no desenvolvimento do ser humano, cidadão e sujeito da sua história remetem-nos ao conceito de educação integral, como estratégia de formação integral do homem, indicando-nos uma nova e promissora perspectiva no enfrentamento das questões educacionais e sociais, ampliando assim o conceito de educação e abrindo espaços para o envolvimento e responsabilidade de toda a sociedade na formação das novas gerações, sem perder de vista a responsabilidade do Estado.

Há um ditado africano que contempla o ser humano de forma integrada e integradora e pressupõe diversidade nos espaços educativos: *“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”*. Essa ideia nos remete ao pensamento de que o ensino e a aprendizagem dizem respeito a todos e a cada um de nós, ao longo de toda a vida, e a cidade, como um todo, deve se constituir em uma grande sala de aula.

Dessa forma, ao falar em educação, políticas educacionais, métodos e pedagogias, devemos sempre nos perguntar: Quem é o ser humano? Que pessoa e cidadão estão se formando? Que sujeito se quer formar?

Portanto, a Educação Integral vem à cena como uma alternativa para a melhoria da educação das crianças brasileiras e a percebemos na mesma perspectiva que Gatti.

Assim, Educação Integral como formação integral:

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

A formação integral visa à formação e ao desenvolvimento humano global e coloca o sujeito como centro das indagações e preocupações da educação, agregando à ideia filosófica de homem integral no desenvolvimento de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, tendo objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano.

Também a Educação Integral apresenta-se na perspectiva de tempo integral, conforme Gatti

Quanto à educação em horário integral, ela se configuraria como uma ampliação do tempo escolar diário, porém, não penso que deveria, esse tempo, ser utilizado na forma de horário disciplinar. Esta ampliação comportaria um processo educativo pensado segundo outras premissas, realizado por atividades, oficinas, experiências, onde [sic] os alunos pudessem trabalhar, não só com os saberes, mas com coisas, cultivar artes aplicadas, cultivar elementos artísticos, criar projetos e desenvolvê-los, sob orientação de profissionais diversificados. (GATTI, apud GUARÁ, 2006, p. 18).

Educação essa que exige compromissos, projeto pedagógico traçado, formação de todos os envolvidos, meios e infraestrutura para implantação, sendo resultado de construção em cada escola, rede de ensino, com educadores, estudantes e comunidades partícipes, contribuindo assim para a ampliação de tempos e espaços de formação.

Após a realização dos estudos conceituais e legais a respeito de escolas de tempo integral, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) optou por aderir ao Programa Mais Educação e a partir de então iniciou o processo de viabilização da

implantação dessas escolas. No entanto, algumas considerações foram discutidas entre a equipe da Coordenadoria de Políticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental com a Secretária de Estado de Educação na gestão 2007-2014, Maria Nilene Badeca da Costa, que afirma:

[...] alguns pontos do Programa não estavam de acordo com a nossa concepção de escola de tempo integral, a exemplo da questão espaço. Não concordávamos com a utilização cotidiana de outros espaços fora da escola. Diante disso, uma das condições para a escola aderir ao programa seria ter espaço físico para abrigar todos os estudantes, mesmo que estes não fossem adequados, mas podendo ser adaptados. Essa decisão fez com que a implantação do Programa fosse gradativa não somente em número de escolas, como também em número de turmas, ou seja, as escolas que não comportassem todos os alunos em período integral, inicialmente, trabalhariam com turmas em período integral. (COSTA, 2015).

Percebe-se, com a afirmação da Secretária, que há divergência de concepção de espaço entre a proposta pelo Programa Mais Educação trazida pelo MEC e a aplicação do Programa na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Isso porque o MEC trabalha com a concepção de Cidade Educadora, isto é, a ocupação cotidiana de espaços da comunidade como sala de aula. Já a concepção de espaço na Rede Estadual de MS como afirma a Secretária

[...] é dentro da escola, esta necessita comportar o quantitativo de alunos matriculados de forma a atender as necessidades para o tempo integral. A questão do ultrapassar os muros da escola para nós, significa dar condições para que os alunos possam conhecer diferentes espaços dentro e fora da comunidade com o objetivo de adquirir conhecimentos e não contar com outros com espaços, diariamente, devido a falta de uma estrutura mínima oferecida pelo poder público. (COSTA, 2015).

A decisão da SED em realizar construções e em implantar o Programa Mais Educação somente em escolas que houvesse espaço físico para atender os alunos em tempo integral, limitou, consideravelmente, a implantação do programa, uma vez que não havia salas de aula ociosas em número suficiente em grande parte das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. O melhor exemplo para a questão foi a cidade de Dourados, a segunda maior do estado que, no período de 2007 a 2014, não houve implantação do Programa em nenhuma escola.

Uma exceção ocorreu na Escola Estadual Pe. João Tomes, localizada na cidade de Três Lagoas. A direção solicitou autorização da SED para utilizar o espaço físico da Missão

Salesiana, pois o espaço era amplo, salas ociosas, bem equipado, em excelente estado de conservação, bem como a localização ser próxima da escola. O prédio da escola além de não possuir salas ociosas, necessitava de reforma. Como a implantação do Programa, na SED, estava sob minha responsabilidade pude acompanhar, inclusive *in loco*, todo o processo. Ressalta-se que, o fato das atividades do Programa acontecerem em outro espaço da comunidade não significou a integração escola/comunidade defendida pelo Programa e sim um empréstimo do espaço.

Outra barreira para ampliar a implantação do Programa Mais Educação causada pela decisão por implantá-lo somente em escolas que possuíam salas de aula ociosas, limitou o programa em alguns anos do ensino fundamental, haja vista que nem todas as escolas possuíam todos os anos em tempo integral. Fato este que de acordo com o acompanhamento da equipe da COPEIEF dificultou a construção da identidade dessas escolas de educação integral e em tempo integral.

Outra diferença marcante entre a proposta do MEC e a implantada na Rede Estadual de Ensino de MS está na questão da obrigatoriedade das escolas em oferecer as atividades de Letramento e Matemática:

[...] outra decisão que tomamos foi de que o Macrocampo Acompanhamento Pedagógico, atividade de Letramento e Matemática deveria ser obrigatório para as escolas que aderissem ao Programa. Esta medida foi tomada considerando que havia o receio de que as escolas escolhessem somente atividades de esporte e lazer. (COSTA, 2015).

A decisão por colocar como obrigatório o Macrocampo Acompanhamento Pedagógico atividade de Letramento e Matemática é uma forma de dar ao Programa um caráter mais educacional e menos sócio-educativo, que segundo a Secretária de Estado de Educação "[...] nosso objetivo com implantação do Programa era fazer com que nossos alunos tivessem mais tempo na escola para ter maiores possibilidades de aprender os conteúdos que somente na escola ele aprende". (COSTA, 2015).

Conforme o documento “Programa Mais Educação/Educação Integral – Estado de Mato Grosso do Sul/2009”, elaborado pela Coordenadoria de Políticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (COPEIEF/SED/MS), o Programa Mais Educação mesmo sendo um programa estruturado, as unidades federadas que realizam a adesão para suas redes públicas dão o tom para a implementação nas escolas jurisdicionadas.

Ainda, segundo o supramencionado documento, a implantação de escolas de educação em período integral na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul pretende determinar novos parâmetros, com garantias de qualidade educacional, através de uma educação diferenciada que busca proporcionar a aprendizagem dos estudantes.

O ano de 2007 foi marcado pelo estudo da proposta de implantação do PME e estudo de viabilidade para escolha das escolas.

Quadro1: Cronologia da Implantação do Programa Mais Educação nas escolas estaduais do estado de Mato Grosso do Sul, no período de 2008 a 2014

Município	Escola	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Campo Grande	EE Antônio Delfino	X	X	X	X	X	X	X
Campo Grande	EE Luísa Vidal Borges Daniel	X	X	X	X	X	X	X
Corumbá	EE Dr Gabriel Vandoni de Barros		X	X	X	X	X	X
Campo Grande	EE Delmira Ramos		X	X	X	X	X	X
Anastácio	EE Roberto Scaff			X	X	X	X	X
Anaurilândia	EE Guaicurú			X	X	X	X	X
Camapuã	EE Abadia Faustino Inácio			X	X	X		
Campo Grande	EE Amélio Carvalho Baís			X				
Campo Grande	EE Dr. Arthur de Vasconcellos Dias			X	X	X	X	X
Campo Grande	EE Hércules Maymone			X	X			
Campo Grande	EE Maestro Frederico Liebermann			X	X	X	X	X
Campo Grande	EE Manoel Bonifácio Nunes da Cunha			X	X	X	X	X
Campo Grande	EE Marçal de Souza Tupã-Y			X	X	X	X	X
Campo Grande	EE Henrique Cyrillo Corrêa			X	X	X	X	X
Campo Grande	EE Profa Brasilina Ferraz Manteiro			X				
Campo Grande	EE Profa Fausta Garcia Bueno			X	X	X	X	X
Campo Grande	EE Joelina de Almeida Xavier			X	X	X	X	X
Campo Grande	EE Profa Neyder Suelly Costa Vieira			X	X	X	X	X
Campo Grande	EE Thereza Noranha de Carvalho			X	X	X	X	X

Campo Grande	EE Sebastião Santana de Oliveira			X	X	X	X	X
Cassilândia	EE Hermelina Barbosa Leal			X	X	X	X	X
Corumbá	EE Dr João Leite de Barros			X	X	X	X	X
Fátima do Sul	EE Vila Brasil			X	X	X	X	X
Nova Andradina	EE Austrílio Capilé Castro			X	X	X	X	X
Coxim	EE Silvio Ferreira				X	X	X	X
Ivinhema	EE Joaquim Gonçalves Ledo				X	X		
Paranaíba	EE Manoel Garcia Leal				X	X	X	X
Três Lagoas	EE Pe João Tomes				X	X	X	X
Aquidauana	EE Felipe Orro					X	X	
Campo Grande	EE José Ferreira Barbosa					X	X	X
Corumbá	EE Maria Leite					X	X	X
Laguna Caarapã	EE Álvaro Martins dos Santos					X		
Miranda	EE Carmelita Canale Rebuá					X	X	X
Paranaíba	EE Dr Ermírio Leal Garcia					X	X	X
Taquarussú	EE Dr Martinho Marques					X	X	X
Água Clara	EE Marechal Castelo Branco						X	X
Bodoquena	EE Joaquim Mário Bonfim						X	X
Novo Horizonte do Sul	EE Dorcelina de Oliveira Folador						X	X
Terenos	EE Antônio Valadares						X	X

Fonte: Coordenadoria de Políticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Elaborada pela autora.

Ao analisar a tabela, verifica-se que em 2008, a Secretaria de Estado de Educação implantou o Programa Mais Educação-Educação Integral em duas unidades escolares do município de Campo Grande/MS: Escola Estadual Antônio Delfino Pereira e Escola Estadual Luísa Vidal Borges Daniel.

Em 2009, o número de unidades escolares de educação de tempo integral passou a ser de 04 (quatro) unidades e a SED/MS implantou a primeira unidade escolar de tempo integral no interior do Estado, a Escola Estadual Doutor Gabriel Vandoni de Barros, em Corumbá/MS.

Em 2010, houve a maior implantação de escolas em período integral na Rede Estadual de Ensino de MS, o número de unidades escolares de tempo integral da rede passou de 04 (quatro) para 24 (vinte e quatro) escolas, sendo distribuídas em 08 (oito) municípios.

Em 2011, 04 (quatro) unidades escolares foram excluídas do Programa Mais Educação – Educação Integral para desenvolvimento de outros projetos voltados para o ensino médio, tendo em vista um redimensionamento de atendimento das escolas. Entretanto, a SED/MS manteve o total de 24 (vinte e quatro) unidades escolares de educação de tempo integral ao implantar o Programa em outras quatro escolas, passando a atender em 12 (doze) municípios.

No ano de 2012, a SED/MS ampliou novamente o número de escolas de educação de tempo integral, chegando a 31 (trinta e uma) escolas em quinze municípios.

No ano de 2013, para desenvolvimento de outros programas e projetos voltados para o ensino médio, novamente, foram excluídas 03 (três) escolas do Programa Mais Educação – Educação Integral. Porém, o número de escolas cadastradas no Programa aumentou para 32 (trinta e duas) com a implantação em 04 (quatro) unidades escolares.

Segundo a Secretária, "No ano de 2014 não houve implantação de outras escolas de tempo integral, tendo em vista que o MEC não liberou o sistema para novas adesões". (COSTA, 2015).

A Rede Estadual de Ensino totalizou até 2014 trinta e duas escolas de tempo integral em dezesseis municípios com quinze unidades escolares localizadas na capital e dezoito no interior do estado.

Na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul as unidades escolares funcionam em turno diário e ininterrupto, com média de permanência dos estudantes na escola de nove horas e quarenta minutos, de segunda a sexta-feira. Executam a matriz curricular e ampliam a jornada escolar com atividades pedagógicas, lúdicas e esportivas, promovendo o desenvolvimento de pesquisas e projetos.

Percebe-se que a primeira opção realizada pela SED/MS em 2007 foi de não fazer uma adesão em massa já no primeiro ano de implantação do Programa. Em face do trabalho na gestão da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, ressalta-se que o MEC encaminhava uma relação de escolas como sugestão para implantação do programa e que deveria seguir, em princípio, alguns critérios, sendo que um deles era a implantação nas capitais, em municípios com mais de cem mil habitantes e em comunidades de risco.

Em 2009, alterou-se o critério de número de habitantes passando para municípios com mais de cinquenta mil habitantes; a partir de 2010, este número atingiu os municípios

com mais de vinte e cinco mil habitantes e, finalmente, em 2011 não houve mais limitação de número de habitantes. Assim sendo, em 2008, em Mato Grosso do Sul, somente poderia participar escolas da capital do estado, Campo Grande, levando em consideração que no município de Dourados apesar de ter a quantidade de habitantes exigida pelo Programa Mais Educação, as escolas estaduais encontravam-se em capacidade máxima de estudantes, não sendo possível a implantação de escolas de tempo integral naquele município.

Da relação emanada pelo MEC a SED elegeu algumas escolas para fazer o estudo de viabilidade. Nesse estudo, tratou-se de verificar as condições das escolas para a implantação do programa, tendo em vista que a opção da SED foi de não esperar construção de escolas com infraestrutura adequada para o funcionamento em escolas de tempo integral e nem de se realizar grandes reformas antes do início do programa, já que o Programa Mais Educação iniciaria em 2008, não havendo tempo hábil para essas intervenções. A opção foi de iniciar o programa com pequenos reparos na infraestrutura das escolas e aos poucos realizar as intervenções na estrutura do prédio escolar.

A primeira medida da SED foi convocar os gestores, coordenadores pedagógicos e representantes de professores das escolas para conhecerem a proposta e, posteriormente, reunir com os demais professores e comunidade para explicar o programa. Após as reuniões as unidades de ensino convidadas deveriam enviar à secretaria de educação a resposta quanto à adesão ou não ao programa.

Nesse primeiro momento duas escolas aceitaram o desafio, sendo elas a Escola Estadual Antônio Delfino Pereira e a Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel, esta escolhida como objeto de pesquisa desta dissertação. Como estava sob minha responsabilidade a Coordenadoria de Políticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (COPEIEF), da Secretaria de Estado de Educação no período de 2007 a 2014, coordenadoria esta responsável pela implantação, acompanhamento e implementação das escolas do Programa Mais Educação-Educação Integral, foi fundamental para a escolha da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel, como objeto de pesquisa, porque durante o trabalho de acompanhamento a escola sempre se destacou no esforço para superar as dificuldades encontradas, motivo pelo qual despertou em mim o interesse em investigá-la. O recorte temporal da pesquisa também se remete ao tempo que permaneci no cargo de coordenadora da equipe da COPEIEF.

3.1 Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel: uma dentre duas escolas pioneiras na implantação do Programa Mais Educação na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul

A escolha da Escola Luisa Vidal Borges Daniel pela SED/MS para a implantação do Programa Mais Educação justifica-se, segundo a Secretária de Estado de Educação "[...] pelo fato de, à época, a escola possuir um número reduzido de alunos, havendo assim salas ociosas no prédio, de forma que daria para abrigar todos os alunos em tempo integral, como também o baixo desempenho acadêmico dos estudantes". (COSTA, 2015). Outro fator preponderante, segundo a Diretora " [...] foi a proposta ter sido apresentada e aceita pela comunidade escolar e estar dentro dos critérios do MEC". (GARCIA, 2015).

Após o posicionamento positivo da escola, ela recebeu ainda em 2007, diversas visitas das equipes da SED, assim como, foi designado um coordenador na secretaria de educação para acompanhar a implantação e implementação do PME nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

A secretaria encaminhou planilhas para a escola, como parte dos estudos de viabilidade, e a escola respondeu, culminando na real situação da instituição, assim como suas necessidades de curto, médio e longo prazo. As solicitações da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel variavam desde as questões pertinentes a recursos humanos, mobiliário, equipamentos, infraestrutura do prédio escolar e alimentação.

A fim de apreender os elementos constitutivos da escola impõem-se, neste estudo, deter sobre sua constituição e características, retratadas no Projeto Político-Pedagógico, em dados e informações da Secretaria de Estado de Educação, do INEP/MEC e entrevistas.

A Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel, está situada na Rua das Ameixas, s/nº, no Bairro Bom Jardim, cidade de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul. Foi criada por meio do Decreto nº 3469, de 21 de fevereiro de 1986, retificado pelo Decreto nº 3704, de 15 de agosto de 1986 e possui como atual Ato de Autorização de Funcionamento do ensino fundamental a Resolução/SED nº 2277 de 21 de agosto de 2009, publicada no diário oficial nº 7529 de 25 de agosto de 2009. A escola oferece o ensino fundamental e funciona em período integral, com uma carga horária diária de permanência dos estudantes de 9 horas e 50 minutos, sendo que as aulas iniciam às 7h e findam às 16h50min de segunda a sexta-feira.

Apresenta as seguintes taxas de abandono, aprovação e reprovação de uma série histórica datada entre 2007 a 2014.

Tabela 1: Quantitativo de alunos matriculados e taxas de abandono, aprovação e reprovação da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel.

Ano	Matrícula Inicial	Taxa de Abandono %	Taxa de Aprovação %	Taxa de Reprovação %
2007	212	2.80	81.12	16.08
2008	127	1.80	83.90	14.30
2009	254	1.30	94.60	4.10
2010	226	0.80	91.50	7.70
2011	269	0.70	97.10	2.20
2012	272	0.40	96.80	2.80
2013	312	0.00	99.40	0.60
2014	337	0.00	98.80	1.20

Fonte: Coordenadoria de Programas de Apoio Educacional SED/MS. Elaborada pela autora.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico a unidade escolar tem como missão

Assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência do aluno na escola, formando cidadãos críticos, desenvolvendo as suas potencialidades e o exercício pleno da cidadania. Pretendemos estimular os alunos com um atendimento inovador, com respeito ao sujeito, educando para o desenvolvimento de competências e envolvendo toda a comunidade escolar. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2012, s.p).

Ainda de acordo com o Projeto Político-Pedagógico, a escola pretende:

[...] estimular os alunos com um atendimento inovador, com respeito ao sujeito, educando para o desenvolvimento de competências e envolvendo toda a comunidade escolar. [...] Como Visão de Futuro o comprometimento com a qualidade de ensino, assim, trabalha em conjunto com o propósito de melhorar a qualidade dos serviços prestados a comunidade escolar. [...] Tem como Valores a democracia, a solidariedade, e por mais universais e utópicas que se possam parecer é uma exigência ética importante se queremos estimular o cidadão para a construção de uma sociedade democrática, plural e humana. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2012, s. p).

A equipe da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel explicita em seu Projeto Político-Pedagógico que este, como o próprio nome diz, também é político e por isso é inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola,

inserido em um cenário marcado pela diversidade, em que as diferenças ficam latentes e também surgem tensões. E esta pluralidade de ideias e concepções pedagógicas faz parte do cenário escolar.

O Projeto Político-Pedagógico apresenta como elementos facilitadores ao ato de planejar e delinear as ações pedagógicas, a comunicação, a corresponsabilidade, o suporte financeiro, a autoavaliação dos segmentos e suas ações, um ambiente favorável, a autonomia e a gestão democrática e as diretrizes pedagógicas ancoradas em um referencial teórico.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico, a comunidade educacional tem consciência que se faz necessário educar a cidadania plural, sendo assim educar com a pluralidade e respeitar plenamente o estudante a fim de garantir o exercício de sua cidadania, pautado por uma prática pedagógica consistente.

Para esse desafio, busca-se consolidar por meio de um trabalho coletivo e integrado, respeitando a realidade social, política, econômica e cultural da região que se insere a escola, e os sujeitos/estudantes como sujeito sócio cultural que são. Para esse propósito, busca-se desenvolver ações comprometidas com atuação consciente, política e pedagógica da comunidade, voltada para a educação transformadora.

O documento indica que se faz necessário educar a cidadania plural, assim, nesse projeto, os professores têm uma diretriz a construção de práticas pedagógicas interculturais, pois, segundo Fleuri (2005, p.70), “[...] construir relações interculturais no interior das unidades escolares poderá ser fundamental para reverter, exatamente, os processos de exclusão, estabelecidos pela adoção de mecanismos culturais hegemônicos.”.

Os profissionais da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel acreditam, conforme consta no Projeto Político-Pedagógico que a prática educacional não é ingênua, portanto, ideológica e partidária e escolhe-se atender a diversidade de ideias e a pluralidade de métodos, visando a real democracia participativa.

O Projeto Político-Pedagógico da escola evidencia a gestão democrática que se inicia a partir do processo participativo de escolha da direção escolar que se faz por meio de eleições diretas, em que professores, funcionários administrativos, pais e alunos, cada qual com sua porcentagem de votos, delega a um professor, a Gestão Administrativa da escola, seguindo padrões de organização da SED/MS. Junto à escolha do diretor também é eleito o colegiado escolar, com membros que representam todos os segmentos e, dessa forma a Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel é gestada por uma direção colegiada.

A Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel exprime em seu Projeto Político-Pedagógico o entendimento que para melhorar a participação dos pais na escola é necessário

primeiro respeitar o fato de que a maioria deles são trabalhadores e necessitam de um olhar diferenciado. Dessa forma, a escola em acordo com a coordenação pedagógica realiza atendimento previamente agendado aos pais todas as quartas-feira, no período noturno. É previsto a cada primeira quarta-feira do mês, uma palestra aos pais e ou responsáveis que conta com o apoio das psicólogas da equipe da Educação Especial da SED, da Promotoria da Infância e Juventude, palestras relacionadas à saúde existente na comunidade em parceria com a Unidade Básica de Saúde, Dr. Ivan Hidelbrand da Costa.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel (2012, s.p.), ela é aberta para permitir a todos os segmentos que a compõem uma participação transformadora, em que se discute, reorganiza e reelabora os caminhos a serem seguidos pela instituição. Para retratar a maior aproximação da escola com a comunidade após a implantação do Programa Mais Educação a coordenadora pedagógica explica

Sim, sem o envolvimento da comunidade escolar em fazer com que esta escola funcionasse em período integral, não haveria a menor possibilidade de que a mesma permanecesse até o momento atual. Primeiro foi necessário um trabalho de formiguinha quanto ao estabelecimento de vínculos entre todos os segmentos da escola, incluindo as famílias, fazendo com que todos compreendessem que fazemos parte desta escola, assumindo e tomando atitudes. E para nós não bastava somente os pais estarem na escola para ver notas, queríamos mais, queríamos a participação no cotidiano escolar. A exemplo disto, no início não tínhamos monitor de alunos, uma mãe chegava mais cedo e abria os portões voluntariamente, a mesma, também colaborava com a lavagem dos Kimonos para as aulas do judô. Durante os intervalos organizávamos as atividades contando com a colaboração dos alunos monitores na execução e organização das atividades do intervalo do almoço [...] Os estudantes se dividiam no pátio com leitura, brincadeiras, sala de inclusão tecnológica e na quadra de esporte. (MARTINEZ, 2015).

Levando em consideração que os estudantes passam o dia todo na escola o Projeto Político-Pedagógico visa oferecer oportunidades de recuperação de conteúdos não assimilados diariamente no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem, sanando o baixo rendimento escolar, objetivando reduzir o índice de evasão e reprovação escolar.

Entende-se que para ser uma aprendizagem real, é necessário que tanto a qualidade quanto a quantidade caminhem juntas e a preocupação dos profissionais da escola também está voltada para a assiduidade e pontualidade de todo o grupo. A regulamentação e controle de frequência do estudante são realizados por meio do diário de classe. A Diretora assegura que "Ao observar que algum estudante apresentou um quantitativo de três faltas consecutivas, os professores levam ao conhecimento da coordenação e esta entra em contato com os

pais/responsável e casos omissos são encaminhados ao conselho tutelar". (GARCIA, 2015). (ANEXO B).

No início do ano letivo, além da documentação da secretaria da escola, a coordenação pedagógica entrega aos pais o calendário anual, uma ficha com dados atualizados sobre a vida do estudante e um manual de orientações e funcionamento da escola. As regras são acompanhadas e devem ser seguidas por todos. Ainda, segundo a coordenadora pedagógica, durante a implementação do Programa Mais Educação "[...] a escola apercebeu-se de que o cotidiano de uma escola de tempo integral potencializa os problemas, este foi o fato motivador da equipe escolar a ter uma ação para questões disciplinares". A direção escolar, coordenadores e professores acompanham a disciplina dos estudantes e percebem a diferença de comportamento destes no decorrer da implementação do Programa Mais Educação. (MARTINEZ, 2015).

O projeto que estimula a participação da família na escola tem surtido efeito tendo em vista que a unidade escolar conta com a participação voluntária de pais que contribuem com as atividades escolares na escola, como: a acolhida, a limpeza e manutenção dos quimonos para a atividade de judô e a busca por informações a respeito do desenvolvimento dos filhos.

Como objetivo o Ensino Fundamental visa à formação básica do cidadão e o desenvolvimento de sua capacidade de aprender e, para este fim, deve buscar-se o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade; a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores que elevaram o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e o fortalecimento dos vínculos familiares, dos laços de solidariedade humana e de tolerância são metas de todos os sujeitos da escola.

O quadro de professores, retratado no Projeto Político-Pedagógico foi formado por um grupo capacitado e todos os professores possuem curso superior compatível com sua área de atuação, participando de todas as capacitações oferecidas pela SED e outros cursos de atualizações. Para atualização, os professores do 3º ao 9º têm acompanhamento diário dos coordenadores pedagógicos e, além deles, até 2013 os coordenadores de área tanto de Língua Portuguesa, quanto de Matemática, para orientação em seus planejamentos e utilização do material a ser trabalhado pelos estudantes, também tiveram. Também foram organizadas oficinas e projetos em conjunto os professores regentes. Em 2014, os coordenadores de área passaram a exercer a função de PAETIS.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (2012, s.p.) da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel, a escola deve estar aberta para permitir a todos os segmentos que ela compõe uma participação transformadora, discutindo, reorganizando e reelaborando métodos a serem seguidos pela instituição. Todas as ações realizadas na escola são fruto do diálogo entre os segmentos e a direção apoiada pelo Colegiado escolar e a Associação de Pais e Mestres APM, pode gestar com mais segurança e tranquilidade.

O tempo escolar está demarcado pelas normas instituídas pelas políticas educacionais em nível macro, e pelas decisões internas da escola. A instituição tem como parâmetro o calendário definido pela Secretaria de Estado de Educação, que orienta através do calendário padrão os dias letivos e a partir destes a escola coletivamente organiza seu programa de atividades, de acordo com a realidade, oferecendo os estudos previstos na matriz curricular desenvolvida na Rede Estadual de Ensino com as atividades desenvolvidas por meio do programa Mais Educação articulado ao projeto político- pedagógico da escola.

Como qualquer outra organização a unidade escolar necessita organizar suas atividades de acordo com o tempo que dispõe, sejam as mesmas referentes aos estudantes, professores, auxiliares ou gestores. Todos os intervenientes no processo educativo procuram gerir conscientemente o seu tempo, para desse modo, poder contribuir para o sucesso na obtenção dos seus objetivos, bem como da organização escolar.

Para tanto, faz-se relevante elaborar um planejamento das atividades, uma boa gestão do tempo e manter uma permanente preocupação em realizar as diversas tarefas propostas, a cada um dos elementos, com qualidade e organização. A instituição tem como premissa que o tempo de ensino é o tempo curricular, ou seja, o número de horas semanais que são atribuídas a cada ano de escolaridade. E considera como tempo potencial de aprendizagem o que traduz o tempo de sucesso que o estudante tem no ensino. A boa qualidade da aprendizagem depende do tempo que lhe é dedicado ao longo das aulas pelos estudantes.

No decorrer da pesquisa aplicou-se questionários que foram respondidos pela Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (gestão 2007 a 2014) pela diretora Escolar, pela coordenadora pedagógica, por doze professores, dois PAETIS e quatro monitores da Escola Luisa Vidal Borges Daniel com o objetivo de trazer para este estudo a visão de todos os segmentos envolvidos na implantação e implementação do Programa Mais Educação.

Nessa premissa, o professor P1 destaca que "Com a maior permanência dos alunos na escola melhora a disciplina, o comportamento e a aprendizagem." (PROFESSOR P1, 2015), o professor P2 acrescenta que "O tempo é de um único período, ou seja, período integral, tempo

suficiente para o aprendizado de uma criança." (PROFESSOR P2, 2015) e ao ser questionada se o Programa Mais Educação está realmente sendo uma estratégia para a ressignificação dos Tempos na escola a coordenadora pedagógica acredita que

Sim, é uma estratégia, como coloquei anteriormente é preciso que toda comunidade, bem como a mantenedora tenham clareza quanto ao verdadeiro motivo em manter o aluno mais tempo dentro da escola, preocupando-se em pensar e planejar o que será realizado na escola durante todo este tempo, inclusive nos intervalos, 10 minutos no período matutino, 1 hora e 10 minutos no intermediário e 10 minutos no vespertino, períodos que não contamos com os professores regentes e os alunos permanecem na escola. Uma escola que funciona em período integral, não dispensa aluno mais cedo, porque um determinado professor faltou, como acontece muitas vezes em determinadas escolas de turno. Só se faz sentido mais tempo na escola, se soubermos aproveitar este tempo para melhorar a aprendizagem dos alunos, caso contrário é desperdício de tempo. Na nossa escola o tempo está sendo ressignificado, ao preço de muito esforço, planejando, agindo, refletindo e replanejando. (MARTINEZ, 2015).

Para a coordenadora pedagógica quanto maior é o tempo potencial de aprendizagem melhores serão os resultados escolares dos estudantes. Este está diretamente relacionado com o gosto do estudante pela aprendizagem, bem como a sua motivação interior e este é um papel importante que as escolas em consonância com as famílias devem esforçar-se para despertar nos estudantes para que quanto mais motivado, mais dedicado e aplicado nos seus estudos irão em direção ao sucesso na aprendizagem. (MARTINEZ, 2015).

A escola entende que o professor é a chave mestra que deve entender e considerar que o ritmo de trabalho dos estudantes varia ao longo do dia, como também variam as limitações do grau de atenção deles, isto porque não se pode perder de vista que a Escola Luisa Vidal Borges Daniel desenvolve uma proposta diferenciada de educação das demais escolas da comunidade, pois os alunos possuem uma carga horária de trabalho de 9 horas e 40 minutos.

Considerando esses pressupostos, os professores ficam atentos a estas variações quando programam as atividades de uma aula. Faz-se necessário refletir a respeito da capacidade de atenção dos estudantes para que consigam aprender, bem como, saber identificar neles, o momento de maior rendimento. O tempo é um aspecto importante na vida de uma escola principalmente de tempo integral e dele depende todo o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.

A equipe gestora da unidade escolar procura desencadear ações de forma a articular as atividades desenvolvidas no currículo comum da Matriz Curricular com as atividades dos

macrocampos, pois entendem que ficar mais tempo na escola não significa aprender mais. Para aprender mais o tempo tem que ser bem aproveitado.

Segundo consta do Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel, este foi elaborado ancorado nos conhecimentos teóricos de educadores como Darcy Ribeiro, Emília Ferreiro, Edgar Morin, Jean Piaget e em pensadores e filósofos que atuam no campo teórico dos estudos culturais como Homi Bhabha (2003) e Stuart Hall (1999).

O mundo atual está marcado pela globalização e a escola afirma sentir este movimento. Nesse sentido, se preocupa em desenvolver uma política educacional que se pautem em um currículo escolar dinâmico e plural que cotidianamente busque ações e reflexões como prática social coletiva, fruto de debates e interações sociais do conjunto de docentes e alunos. Com esse movimento, percebido pela equipe da SED e por mim, durante o acompanhamento da escola no período de 2007 a 2014 e ainda no período desta pesquisa, busca-se a problematização necessária à legitimidade de um projeto pedagógico e político que se pretenda coletivo e democrático.

A sociedade contemporânea tem mostrado que não basta aprender as lições do passado, embora não possamos esquecer-lo. É preciso nos basear no passado e a partir dele estar flexível ao mundo globalizado que hoje se apresenta.

Segundo os Referenciais Curriculares da SED/MS a escola vinculada à sociedade precisa ser crítica, democrática e de qualidade, preocupar-se com as desigualdades e com o destino de seus estudantes. Assim sendo, deve estar aberta ao novo e adequar-se às exigências, desafios e expectativas, transcendendo as convencionais.

Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir rumo à transformação da sociedade, portanto, a instituição se propõe a pautar suas ações na construção da cidadania dos sujeitos que nela atuam em tempo integral compreendida nos termos de Santos (2008, p.54) que [...] é a formação para uma cidadania aberta e interativa, capaz de reconhecer as assimetrias de poder entre os diferentes grupos culturais e de trabalhar os conflitos e promover relações solidárias”, promovendo as transformações sociais por meio das ações dos educadores.

Segundo Candau (2009), a escola não é apenas uma agência reprodutora, ela também produz conhecimentos, técnicas, culturas, práticas, entre outros e interage com a sociedade mais ampla. A prática escolar consiste, então, na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente. Tais condições não se reduzem ao estritamente

“pedagógico” já que a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade que, por sua vez, apresenta-se constituída por classes sociais com interesses antagônicos.

Boa parte dos professores baseia-se em práticas pedagógicas com prescrições metodológicas que advêm do senso comum, incorporado quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos.

A escola propõe no seu Projeto Político-Pedagógico rever esta prática, cita Zeichner, que vê o movimento pela prática reflexiva que implica o reconhecimento de que os educadores devem ter um papel na formulação dos objetivos e uma finalidade em seu trabalho, além de desempenhar um papel de liderança na reforma do ensino.

Com relação à função do educador, acredita que seu papel é insubstituível, mas neste contexto contemporâneo, acentua-se também a reflexão à participação do estudante no processo, pois o estudante com sua experiência em um contexto cultural participa na busca de conceitos e os confronta com os conteúdos e modelos expressos pelo professor. Entretanto, o esforço do professor em abrir perspectivas a partir dos conteúdos implica em envolvimento com o estilo de vida dos estudantes, tendo consciência, inclusive, dos contrastes entre sua própria cultura e a cultura do aluno.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico, o professor na Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel busca desenvolver o papel de educador, ao tempo em que considera que quando o estudante vem para a escola, ele já traz um determinado “saber”, cabendo ao educador sistematizar esse saber.

Consta no Projeto Político-Pedagógico que a difusão dos conteúdos é a tarefa primordial da escola. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e indissociáveis das realidades sociais, e é essa visão que os professores da escola procuram articular os conteúdos dos trabalhos no núcleo comum da Matriz Curricular e as atividades do Programa Mais Educação. (ANEXO C).

Em síntese, a atuação da escola consiste na preparação do estudante para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental por meio de aquisições de conteúdos e da socialização.

De acordo como o PPP, a escola acredita que a construção do conhecimento está vinculada à apropriação da cultura por meio das relações socioculturais, que ocorrem durante o processo de educação e de ensino.

Estes fundamentos apontam para a abertura e a flexibilidade que caracterizam a proposta curricular da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel, no sentido de unir a

educação à vida, associá-la com objetivos concretos e estabelecer uma correlação estreita com o meio ambiente. Condição para tal propósito está na democratização do saber, no sentido de viabilizar a apropriação, a transformação e criação dos conhecimentos da sociedade, respeitando a multiplicidade de culturas constituintes da sociedade.

Nesse sentido, a instituição de ensino propõe em seu Projeto Político-Pedagógico uma prática educativa que contemple os grandes temas e preocupações mundiais, que se baseie no meio ambiente, no contexto sócio- históricos e culturais, nos valores culturais da comunidade e que privilegie o processo de ensino e de aprendizagem centrado no contexto, permeado por uma visão crítica, tanto por parte do professor quanto dos estudantes no sentido de promover o ser humano. Constata-se essa prática educativa nas atividades desenvolvidas nos projetos e nas temáticas debatidas nas formações continuadas desenvolvidas na e pela escola. (FIGURA A).

Figura A: Palestra de combate a dengue.



Fonte: Retirada do site da escola, em 20 de janeiro de 2016

Defende-se uma prática educativa que resgate a visão de totalidade do sujeito individual contrária ao conhecimento fragmentado pela racionalidade liberal, que compartimentaliza todas as áreas da prática educativa, enfim, busca-se uma prática educativa que valorize a interculturalidade, interdisciplinaridade, a intuição, o equilíbrio interior e exterior, a inteligência e a sabedoria, em direção de uma prática pedagógica que leve em consideração a formação do homem em harmonia com o universo.

Dessa forma, fundamentados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Referencial Curricular da SED e na visão da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel pretende-se formar estudantes que sejam capazes de construir sua própria história, de emitir opinião e contribuir para o bem comum; um homem engajado nos problemas de seu tempo e participante de um grupo social, capaz de analisar, criticar, participar de decisões e ter acesso à vida social.

Com relação à tendência pedagógica, observa-se que, apesar de existirem algumas influências da pedagogia tradicional, o que tem norteado o trabalho docente na escola é a linha progressista, pelo fato da escola acreditar que o essencial é a experiência vivida, como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica. Como decorrência, a prática educativa somente faz sentido, se for concomitantemente trabalhada com a prática proveniente do público-alvo.

A Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel cumpre as legislações estabelecidas, as políticas públicas que contemplem as diferenças sócio culturais, mas acredita que muito tem-se que avançar para estabelecer relações de respeito à diferença no cotidiano da escola.

Para o educador português Ricardo Vieira

Trabalhar numa perspectiva de educação intercultural exige conhecimentos básicos. A utilização do conceito intercultural indica que há uma preocupação com a comunicação entre os indivíduos de diferentes culturas. Para isso, que se pensa numa educação para o plural e que implica restaurar o sistema de atitudes que em cada um de nós é responsável pelas representações que temos dos outros, quer dizer metamorfosear a identidade pessoal. (VIEIRA, 2001, p.20).

Precisa-se construir uma política de respeito à diferença, que consiga ver a diferença e não a hierarquizá-la, pois como Hall afirma “uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença.” (HALL, 1999, p. 45).

Procura-se buscar “[...] novas formas de fazer e de viver aprendizagens mais significativas, na integração das diferentes vozes que instituem o espaço/tempo da escola.” (LEITE, 2012, p.117).

Para atender às necessidades educacionais de uma escola de tempo integral deve-se estabelecer uma infraestrutura de serviços e gradativamente a escola está criando suporte para superação das suas maiores dificuldades. Todas as modificações que a escola necessita realizar para a superação das dificuldades, a exemplo da adequação de horários e atividades

no período do almoço, da resolução de conflitos entre os estudantes, da comunicação entre professores e monitores, enfim, qualquer modificação na escola é introduzida a partir das discussões com a equipe técnica, com os estudantes, pais e professores e registradas em ata.

Por meio de formação continuada com periodicidade bimestral proposta e realizada pela e na escola, os profissionais procuram dar continuidade aos seus estudos, aprofundando-os com o objetivo maior de fazer que a escola atue por meio de todos seus escalões para possibilitar a integração das crianças que dela fazem parte; buscar altos padrões de desempenho por parte de todas as crianças envolvidas. O objetivo é fazer que as crianças atinjam potencial máximo, colaboração e cooperação, tendo em vista a criação de uma rede de autoajuda. (ANEXO D).

Delimitando suas prioridades, definindo os resultados desejados e incorporando a autoavaliação ao trabalho do professor, realizada por bimestral e, posteriormente, tabuladas e apresentados seus resultados durante as reuniões técnicas registradas em ata. (ANEXO E). Assim, organiza-se o planejamento, por parte da equipe de trabalho, provocando estudos e reflexões contínuas a respeito de educação integral e em tempo integral, dando sentido às ações cotidianas, reduzindo a improvisação e as condutas estereotipadas e rotineiras que são contraditórias aos objetivos educacionais compartilhados.

A Escola Estadual Luisa Vidal Daniel, optou por ter como princípio norteador que todas as áreas do conhecimento sejam avaliadas habilidades de leitura, análise, contextualidade, produção escrita e linguagem oral dos alunos; estabelecendo uma avaliação processual e não comportamental sobre um critério comum, visando ao replanejamento das ações docentes, propondo como critérios para áreas específicas os preceitos que estão estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Segundo o Projeto Político-Pedagógico, a escola procura afirmar-se no pensamento de Luckesi (2005) que diz que uma boa avaliação envolve três passos: Saber o nível atual de desempenho do aluno; Comparar essa informação com aquilo que é necessário ensinar no processo educativo; Tomar as decisões que possibilitem atingir os resultados esperados.

Ainda segundo o autor a avaliação interessa a quatro públicos: os estudantes; aos pais (corresponsáveis pela educação de seus filhos), ao professor (autoavaliação) e à equipe docente para buscar garantir continuidade e coerência.

A avaliação é, portanto um ato subsidiário da prática pedagógica, com vistas na obtenção de resultados os mais satisfatórios possíveis diante do caminho de desenvolvimento de cada estudante.

Por esta opção a Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel busca uma avaliação que esteja a serviço da aprendizagem e de uma pedagogia dinâmica que se pretende uma avaliação que inclua questões que exijam do estudante: raciocínio, discernimento e principalmente, que lhe permita o desenvolvimento do senso crítico e o crescimento de suas potencialidades, isto é, a avaliação deve estimular o estudante a vencer suas dificuldades, no seu trabalho coletivo, e não apenas no individual. Pensar na qualidade de ensino pressupõe, então, pensar naqueles que fazem educação, nas concepções que existem e fundamentam esse fazer.

Nessa perspectiva, a avaliação é instrumento para diagnosticar a prática global, e não apenas parte dela, evidenciando modificações. Deve ainda acontecer de forma constante e cumulativa, valorizando o conhecimento do estudante, conforme projeto “Intervenção na Aprendizagem”, que será apresentado posteriormente.

O Conselho de Classe, como parte do processo de avaliação, é a sistemática utilizada na unidade escolar, proporcionando aos estudantes e professores uma avaliação do ensino e da aprendizagem construído durante o bimestre. Este conselho tem como objetivo central pontuar aspectos positivos e negativos, permitindo aos professores e coordenadores pedagógicos, propor avaliação e recuperação das lacunas de aprendizagem e traçarem, posteriormente, o replanejamento das atividades e/ou as adequações metodológicas, conforme orientações do caderno Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. (Mato Grosso do Sul, 2010).

Segundo o Projeto Político-Pedagógico foi pensando inicialmente em sanar problemas de evasão escolar, a direção, a coordenação pedagógica e os docentes implantaram Projetos, incluindo ações de visita à casa dos estudantes com faltas, buscando um maior envolvimento da família. A escola acredita na tríade: família – escola – estudantes e a partir de então, algumas políticas se tornaram presentes como o atendimento semanal noturno aos pais, a preocupação em oferecer palestras e cursos.

A Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel participa do Sistema de Avaliação Escolar de MS- SAEMS que avalia as habilidades e competências desenvolvidas pelos estudantes nos componentes curriculares de Língua Portuguesa (Leitura, Interpretação e Produção de texto) e Matemática, tendo como referências norteadoras os Referenciais Curriculares da REE e as Matrizes de Referência emanadas pelo INEP/MEC.

A concepção de educação que norteia o trabalho desta unidade escolar exige que o estudante, sujeito da aprendizagem, seja tratado como ator principal do processo educativo.

Assim torna-se indispensável considerar as etapas do seu desenvolvimento e conhecer as capacidades intelectuais afetivas e cognitivas específicas de cada um.

A escola desenvolve um fazer pedagógico centrado em preparar o estudante para exercício pleno da cidadania, sendo crítico, participativo e capaz de agir na transformação da sociedade.

Nesse contexto, a proposta de ensino, de aprendizagem e de organização pedagógica dessa escola de tempo integral leva em consideração o desenvolvimento que o estudante já atingiu as formas de pensamento que constitui os conhecimentos que dispõe. Buscando a articulação centrada nos eixos adequados de formação, os quais permeiam as práticas pedagógicas e são assim definidos: formação científica, formação ético-política, formação ambiental e formação estético cultural.

O acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel inicia a partir da elaboração do planejamento que é um processo mental; que precede a ação, mas é relativo a uma situação desejada e ocorre tendo como referência as três dimensões da ação humana consciente e intencional: realidade, finalidade e plano de ação mediadora, considerada como essência da elaboração do planejamento, afirma Vasconcelos (2003).

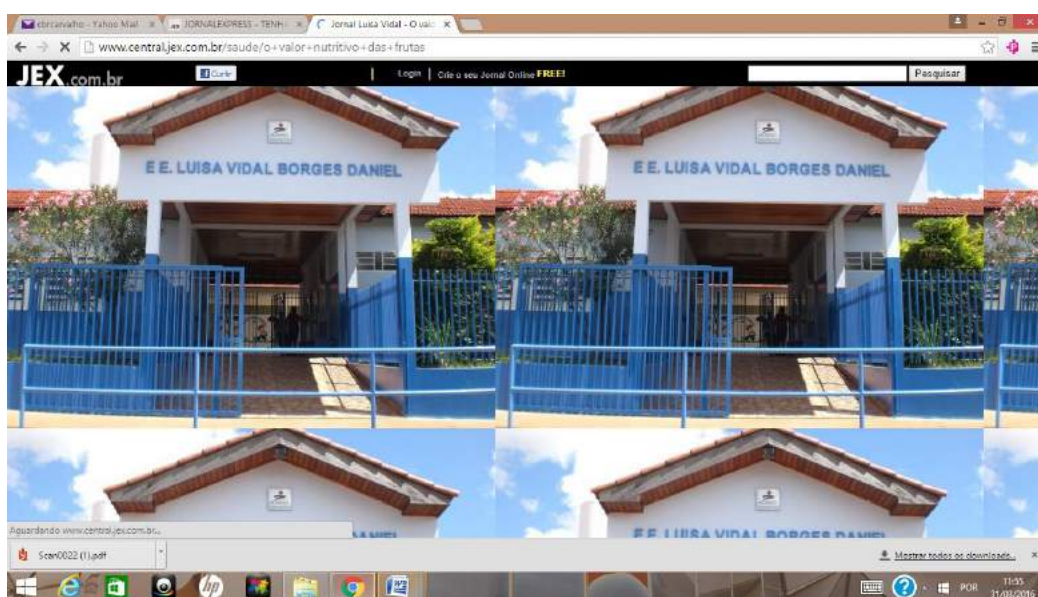
A avaliação faz parte do acompanhamento do processo ensino e aprendizagem e através dela revê-se a avaliação; observando os avanços e estatísticas, pois não importa qual o instrumento utilizado, mas a vontade de mudar e usar os resultados, para refletir sobre a prática, auxiliar o estudante a superar suas dificuldades e o professor a replanejar o que e como ensinar, pois como diz Celso Vasconcelos (2003, s/p), “o importante é a intencionalidade.”. (ANEXO F).

Logo após o Conselho de Classe, os coordenadores encaminham um trabalho de auto-avaliação para todos os professores, nos horários de planejamento com o coordenador. A avaliação é registrada em um documento específico, que tem como objetivo estar sempre se reportando as ações propostas. A coordenação pedagógica junto com os professores desenvolvem projetos, que serão apresentados posteriormente e que visam à superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes ao longo do processo de ensino e de aprendizagem.

Considerando o planejamento uma ação de elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico, pelo fato deste prever a direção política e pedagógica da escola, instituir procedimentos e instrumentos da ação gestora e dar sentido as práticas educativas da instituição, que busca uma educação integral e necessita adequar os tempos e espaços para cumprir sua missão.

O Projeto Político-Pedagógico retrata a estrutura física da unidade escolar, que conta com: cinco salas de aula; uma sala de tecnologia; uma sala de inclusão digital; duas salas para as atividades de Orientações de Estudos e Leituras; uma sala para judô; uma sala para direção conjugada com a sala para o arquivo escolar; uma sala para secretaria; uma sala para professores; uma sala para a rádio escolar, conjugada com sala de apoio pedagógico; uma sala para coordenação pedagógica; uma quadra de esportes coberta; dois pátios cobertos que são utilizados para atender as atividades de xadrez, oficinas de arte e atividades pedagógicas; dois banheiros para uso dos estudantes; um banheiro para alunos com deficiência; dois banheiros para funcionários; uma cozinha conjugada com dispensa; um depósito de materiais e um depósito para limpeza. (FIGURA B).

Figura B: Fachada da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel.



Fonte: Retirada do Blog da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel, em 20 de janeiro de 2016.

No que se refere à infraestrutura do espaço escolar o professor P4 afirma que "Não existe uma infraestrutura adequada." (PROFESSOR P4, 2015) e o professor P5 considera que "A infraestrutura não está adequada, nós é que nos adaptamos ao local." (PROFESSOR P5, 2015). Corroborando com as afirmações o professor P2 acrescenta que "Há uma dificuldade no desenvolvimento das aulas, pelo fato da infraestrutura não ser adequada a educação de tempo integral e sim adaptada." (PROFESSOR P2, 2015).

No entanto, a coordenadora pedagógica enfatiza que houve melhorias na infraestrutura da escola:

Mesmo que pareçam poucos, houve avanços, a exemplo podemos citar a adaptação da cozinha e depósito de merenda e o espaço entre aos blocos em refeitório, cobertura da quadra de esporte, cobertura do pátio central, reparo nos banheiros e pintura – Ampliando assim os espaços que servem como sala de aula. (MARTINEZ, 2015).

Embora a unidade escolar venha no decorrer dos anos de implantação do Programa Mais Educação recebendo reformas e reparos na infraestrutura com a finalidade de melhorar o espaço para atender aos estudantes com educação integral em escola de tempo integral, verifica-se nas afirmações acima e as corroboradas pelo professor P1 que "Não há ambientes suficientes para uma acomodação confortável" (PROFESSOR P1, 2015), pelo professor P6 que acrescenta que "Espaço físico influencia nas condições de trabalho, porém, não é determinante." (PROFESSOR P6, 2015), demonstra que maiores investimentos em infraestrutura do espaço se faz urgente. No entanto, percebe-se que a adaptação de prédios durante o desenvolvimento do programa, embora apresente dificuldades aos profissionais e estudantes, não é fator decisivo para o desenvolvimento das atividades.

A EE Luisa Vidal Borges Daniel conta com os recursos materiais e financeiros fornecidos pela SED e pelo Governo Federal, por meio dos programas: Mais Educação, PDDE e Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), recursos esses administrados pela direção e Associação de Pais e Mestres (APM) da escola.

A alimentação na escola de tempo integral demanda preocupação e cuidados porque as crianças e jovens precisam se alimentar bem, considerando que parte do dia passa em atividades na escola, sendo que para muitos estudantes são as únicas formas de alimentação. A Resolução FNDE/PDDE nº 38 de 19 de agosto de 2008, dispõe sobre o atendimento em alimentação escolar aos estudantes da educação básica, determinando em seu Artigo 15, que os alunos atendidos em período integral, recebam refeições que cubram no mínimo 70% (setenta por cento) de suas necessidades nutricionais diárias, com no mínimo três porções de frutas e hortaliças por semana, abrindo a possibilidade de compra direta de alimentos a pequenos produtores rurais, de forma a fortalecer a agricultura familiar, aumentando a renda da família dos estudantes, contribuindo assim para o desenvolvimento sustentável do território pertencente às escolas.

No turno matutino é oferecido aos estudantes o café da manhã reforçado. O oferecimento do almoço tem seu início às 11h e 20 e término às 12h e 30 e o lanche vespertino é oferecido aos alunos a partir das 15h e 20 (ANEXO G).

A alimentação escolar, segundo a coordenadora pedagógica, é fator de destaque na Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel, "[...] é importante acrescentar que nossa alimentação é muito boa tanto no sentido da qualidade quanto na confecção [...]". (MARTINEZ, 2015). Corroboram com ela o professor P5 que afirma "A qualidade da alimentação é ótima.". (PROFESSOR P5, 2015).

No entanto, segundo a diretora, a alimentação escolar foi uma questão que precisou ser trabalhada com a equipe da escola a partir da implantação do Programa Mais Educação. De acordo com ela "A maior dificuldade foi fazer o pessoal administrativo entender que era necessário repensar o cardápio para refeições e não fazer somente lanchinhos como estávamos acostumados. Foi necessário refazer escalas de horários e serviços.". (GARCIA, 2015).

A coordenadora ressalta que necessitou muito diálogo com os estudantes a respeito de consumir alimentos saudáveis, pois "Muitos alunos passaram a ter o hábito de comer frutas e verduras a partir da escola integral". (MARTINEZ, 2015). Enfatiza também que "Alguns não conheciam determinados alimentos e diziam que não gostavam, foi preciso diálogo junto a eles e a família sobre experimentar, antes de dizer se gosta ou não do alimento.". (MARTINEZ, 2015).

Ficando os estudantes o dia todo na unidade escolar a instituição fica praticamente responsável pela questão nutricional destes, considerando que a maioria das refeições é realizada na escola. Diante disso é grande a preocupação com a organização e o envio de material de orientação aos pais em que dialogam a respeito do tema, pois segundo a coordenadora "[...] o almoço é obrigatório, comer a comida oferecida pela escola não.". (MARTINEZ, 2015). Para tanto, segundo a coordenadora:

[...] com uma semana de antecedência o cardápio é exposto em vários locais da escola: no mural central, na frente da cozinha, na janela da secretaria, cabe ao aluno e a família se organizar quanto a trazer o alimento de casa quando o aluno não come determinado alimento. (MARTINEZ, 2015).

No entanto, enfatiza "[...] para os alunos celíacos ou com outro problema relacionado a saúde, desde que comprovado mediante orientação médica, a escola se responsabiliza em produzir outro alimento." (MARTINEZ, 2015).

Dessa forma o cardápio é organizado, analisado e construído pela merendeira técnica em alimentação de acordo com a orientação da nutricionista da SED. São inseridos alimentos como: carne, legumes, cereais, verduras e frutas no dia a dia escolar, visando contribuir para o pleno desenvolvimento alimentar dos estudantes.

A aquisição dos produtos alimentícios é realizada pela própria escola. A Secretaria de Estado de Educação repassa para a instituição a verba federal e uma complementação estadual, tendo em vista que somente o recurso federal não é suficiente para atender com qualidade aos alunos de uma escola de tempo integral.

A EE Luisa Vidal Borges Daniel tem grande preocupação, na organização do intervalo do almoço, momento destinado ao descanso e também destinado às atividades livres e preferenciais dos alunos. A escola não conta para tanto com a presença dos professores, nem dos monitores, ficando, neste horário na escola, os coordenadores pedagógicos, o Professor Articulador de Atividades de Educação de tempo Integral (PAETIS), os professores do horário intermediários e a diretora escolar para o acompanhamento aos estudantes, conforme esclarece a Diretora.

Segundo a coordenadora, este momento, embora trabalhoso para a escola, é um tempo valioso para a formação dos estudantes, considerando que

[...] a escola estimula a divisão de responsabilidade e confiança, desta forma no intervalo do almoço, há estudantes que são responsáveis pela administração e programação da Rádio Escolar; distribuição e cuidado com os livros e gibis; e os estudantes destaques no convívio com a tecnologia, acompanham os colegas que querem utilizar a sala de inclusão digital, controlando o uso dos computadores durante este período, sendo que ao término do intervalo, registram os números de computadores ou equipamentos que apresentaram algum tipo de defeito e repassam à coordenação. (MARTINEZ, 2015).

Com referência ao financiamento do Programa Mais Educação a professora Rosy Mary, diretora da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel esclarece que

Recebemos verba do FNDE para a merenda e o almoço de R\$ 0,90 por aluno/dia e a SED complementa para R\$ 1,60. Recebemos também verba do FNDE para compra dos KITS e materiais para serem trabalhados nos macrocampos, como também para

o pagamento dos monitores. A SED repassa verba bimestralmente para as demais despesas. (GARCIA, 2015).

Uma dificuldade importante a respeito do financiamento do Programa é posto pela coordenadora pedagógica quando afirma que

As verbas vão chegando no decorrer do programa, mas os alunos são matriculados no início do ano dificultando o trabalho. Contamos então com nossos colaboradores e parceiros, a exemplo cito uma academia que fez empréstimo do primeiro tatame e os primeiros kimonos, para a realização das aulas de judô. Nossos alunos participam de campeonatos. (MARTINEZ, 2015).

A situação apresentada pela coordenadora demonstra uma dificuldade grande em relação ao financiamento do Programa pelo FNDE, por não haver conciliação de datas em relação ao início das atividades e o depósito da verba na conta da escola. A dificuldade apresentada pela coordenadora pode acarretar na inviabilidade de determinadas atividades de macrocampos caso a escola não busque alternativas como foi o exemplo citado na atividade de judô, que é uma atividade relativamente cara e que para não inviabilizá-la a escola buscou parceria com uma academia pois o ano letivo iniciou e não havia verba para aquisição do tatame e dos kimonos para a realização da atividade.

Ainda em relação ao financiamento a diretora destaca que o fato dos estudantes ficarem mais tempo na escola "[...] o desgaste dos materiais é bem maior, há necessidade de fazer mais limpeza e conseqüentemente, se gasta mais materiais, portanto, se faz necessário o aumento dos recursos". (GARCIA, 2015). Corroborando com ela o professor P2 enfatiza que "São poucos os recursos financeiros recebidos pela escola". Verifica-se que tanto por parte do FNDE, como por parte da Mantenedora, necessita-se maiores investimentos e que estes obedeçam ao calendário escolar.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico diversos projetos são desenvolvidos pela escola dos quais alguns serão relatados a seguir:

O "Projeto Pequeno Cidadão" que tem como principal objetivo o resgate e a conscientização da criança cidadã, detentora de direitos e deveres dentro da sociedade. De acordo com a coordenadora pedagógica "[...] no desenvolvimento deste, elaboramos fóruns de alunos, levantando atitudes positivas, negativas e levantando sugestões para superar as dificuldades encontradas". (MARTINEZ, 2015). Na avaliação da diretora o projeto

Ensina os alunos a conviver em sociedade, devolver o que é achado; ajudar um colega em dificuldade; usar as palavras obrigado, por favor e com licença; recolher o lixo deixado por outros. Melhora na disciplina, resgata valores e um melhor ambiente para todos. (GARCIA, 2015).

No "Projeto Interação com a família" o objetivo é a integração entre a escola e os pais. Segundo o Projeto Político-Pedagógico pelo fato do grupo de pais e responsáveis, pelos estudantes ser formado por trabalhadores, uma coordenadora pedagógica atende aos pais, sem a presença dos estudantes, no período noturno em um dia da semana. O atendimento visa principalmente tratar dos alunos que apresentam algumas dificuldades. Por vezes os responsáveis são convocados, porém na maioria das vezes estes veem a escola espontaneamente para saber do rendimento semanal do seu filho ou se houve algum incidente no período. A diretora avalia que com o projeto "Os alunos ficaram mais aplicados sabendo que seus pais vão verificar seu desempenho e não somente criticá-los e a escola tem os pais em contato semanalmente fazendo parte do nosso cotidiano.". (GARCIA, 2015).

"Intervenção na Aprendizagem" é outro projeto desenvolvido no qual se realiza um diagnóstico inicial a fim de detectar os estudantes com dificuldades de aprendizagem. A partir do diagnóstico iniciam-se atividades diferenciadas em aulas de apoio pedagógico, que são focadas na superação dessas dificuldades. Segundo a coordenadora "Há acordo coletivo entre a escola, família e aluno para superação das mesmas.". (MARTINEZ, 2015). (ANEXO H).

O projeto "Recuperação da Aprendizagem" é realizado após as avaliações bimestrais, quando os alunos participam de recuperação sobre os conteúdos que apresentaram dificuldades. Nesse projeto, após as aulas de recuperação os estudantes passam por outra avaliação a qual o projeto denomina de 2ª chamada. (ANEXO I).

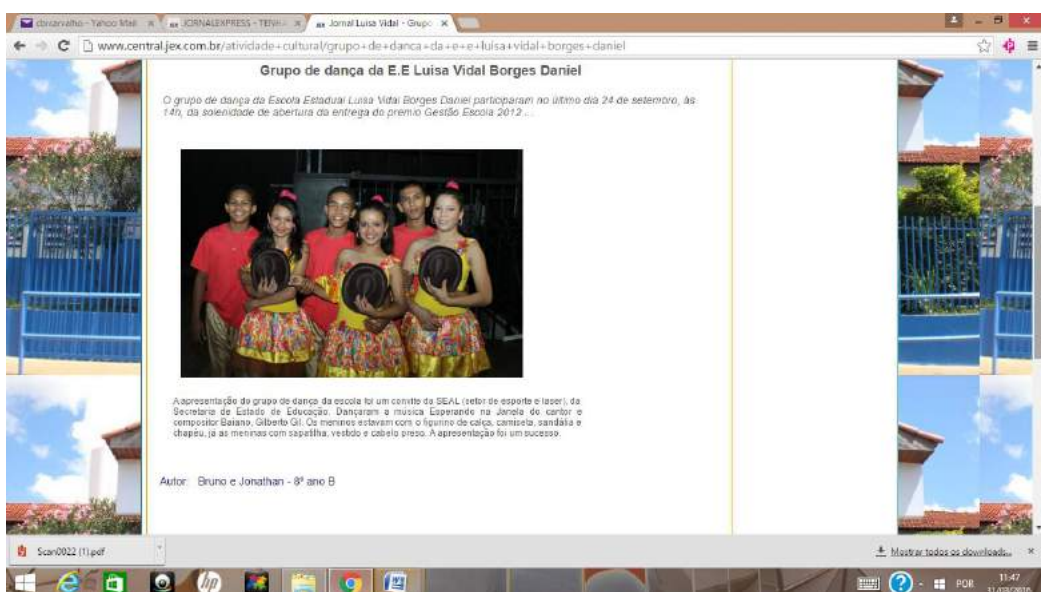
O projeto "Diálogo de Saberes" tem como objetivo oportunizar os alunos a dialogar com os diversos saberes que estão dentro e fora da escola, por meio de show, teatros, museus, mostra de arte, palestras e pequenos cursos e passeios para estudos (FIGURAS C e D).

Figura C: Projeto Diálogo de Saberes. Palestra com o tema Rádio.



Fonte: Retirada do blog da escola, em 20 de janeiro de 2016.

Figura D: Projeto Diálogo de Saberes. Participação do grupo de dança na IV Mostra Cultural da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, realizada no Centro de Convenções Arquiteto Rubens Gil de Camilo.



Fonte: Retirada do blog da escola, em 20 de janeiro de 2016.

Ainda de acordo com o Projeto Político-Pedagógico há outros projetos desenvolvidos na escola, são eles: Trânsito com Mais Educação; Dengue; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Encontro de Leitores; Jogos, Brinquedos e Brincadeiras no Desenvolvimento do Aluno; Jornal Escolar; Meio Ambiente; Alimentação Saudável.

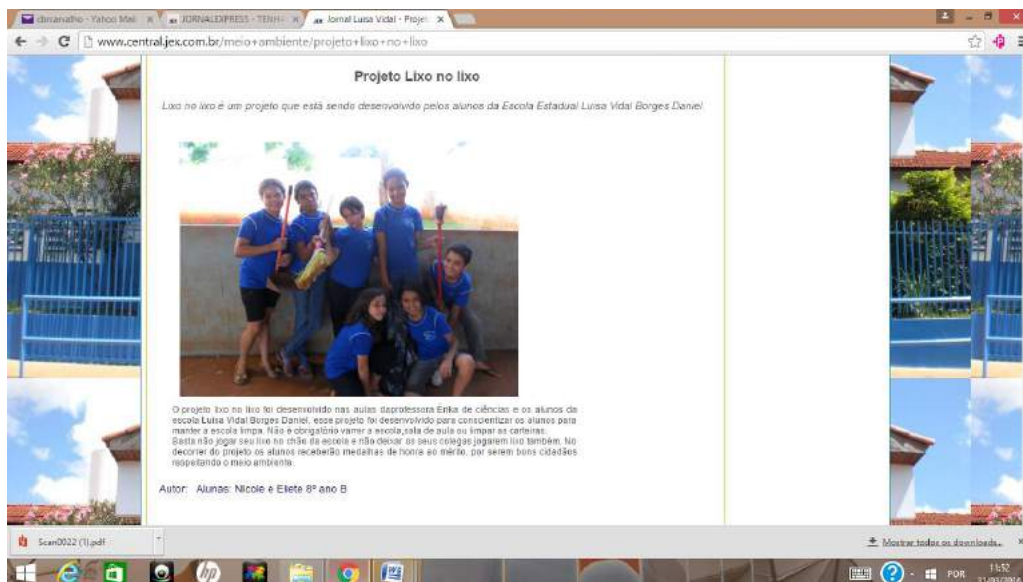
O projeto "Diálogo de Saberes" é um exemplo que se pode ressaltar a respeito do esforço da equipe escolar em implantar uma escola de educação integral em tempo integral, valendo-se da estratégia do Programa Mais Educação. Consta do Manual Operacional do PME que aos estudantes cidadãos durante atividades diárias há a possibilidade de ir ao encontro de saberes por meio de visitas a exposições, museus, teatros, como também é possível o saber vir ao seu encontro na escola através de shows, concerto de músicas, palestras e outros, tendo em vista que a escola recebe recursos financeiros do FNDE/MEC para o desenvolvimento desse tipo de atividades que tanto contribui para aprendizagem e a formação dos estudantes. (FIGURAS E, F e G).

Figura E: Projeto Diálogo de Saberes. Participação da equipe de judô no Campeonato brasileiro realizado em Goiânia/GO.



Fonte: Retirada do blog da escola, em 20 de janeiro de 2016.

Figura F: Projeto Diálogo de Saberes. Projeto de Meio Ambiente - Sustentabilidade. Tema: Lixo no Lixo.



Fonte: Retirada do blog da escola, em 20 de janeiro de 2016.

Figura G: Projeto Diálogo de Saberes. Participação dos estudantes na I Feira do Livro e Leitura da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul - "Cidade das Letras", 2013, realizada pela SED no Armazém Cultural.



Fonte: Retirada do blog da escola, em 20 de janeiro de 2016.

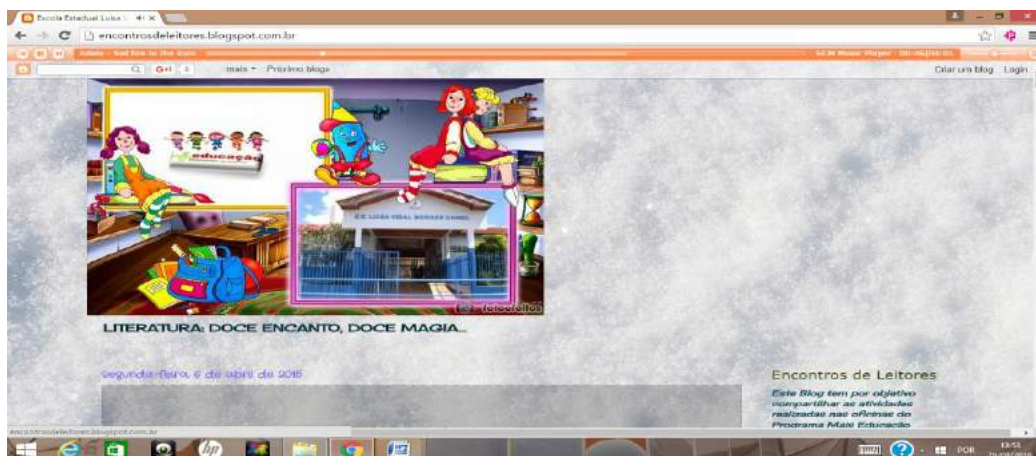
Ainda atende a visão da equipe da Secretaria de Estado de Educação quanto à concepção de ultrapassar os muros da escola. Não é ocupar espaços da comunidade em forma

de parcerias, mas sim proporcionar aos estudantes a oportunidade de conhecer diferentes projetos em diferentes espaços, uma vez que o prédio escolar não tem espaço suficiente e, também, pela sua situação financeira e/ou social que, caso contrário não teria acesso, pois, como retrata a coordenadora pedagógica "está previsto dentro do repasse financeiro, um percentual destinado para a realização de atividades fora da escola, temos buscado garantir aos nossos alunos estas atividades como ida ao museu, teatro, show, cinema,[...] ". (MARTINEZ, 2015).

Cabe registrar que a escola não possui espaço físico para a biblioteca, pois o que havia funcionava de forma precária e foi desativado para se adequar ao atendimento das atividades do Programa Mais Educação. Pedagogicamente buscam-se adequar com contêiner para guardar os livros, não possuindo funcionários específicos, os próprios professores disponibilizam livros nas salas de aulas, garantindo o empréstimo aos estudantes.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico os docentes elaboram Projetos de leitura, a exemplo tem-se o projeto “Encontro de Leitores”. Para tanto, são utilizados espaços diversificados e outros meios de pesquisa. A partir deste projeto foi criado o blog <http://encontrosdeleitores.blogspot.com>. (FIGURA H).

Figura H: Atividade do Projeto “Encontro de Leitores”.



Fonte: Blog da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel, em 20 de janeiro de 2016..

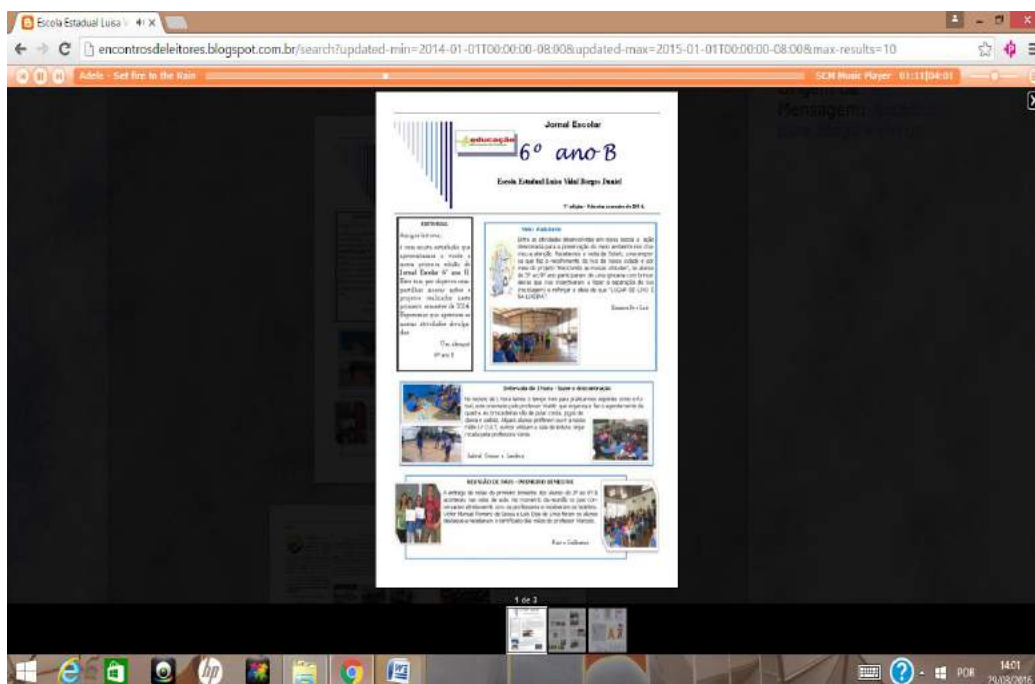
A escola também participa do Projeto "Lendo mais Sabendo Mais" e diariamente recebe dez exemplares de jornais Correio do Estado e registram suas curiosidades no Jornal Luisa Vidal on-line, no *site* www.jex.com.br. Muito embora haja a necessidade de construção de uma biblioteca, a escola não fica sem desenvolver atividades voltadas à leitura. Buscam-se alternativas para o trabalho. (FIGURA I e J).

Figura I: Jornal Luisa Vidal (on line).



Fonte: Retirado do site do Jornal Luisa Vidal, em 20 de março de 2016.

Figura J - Jornal impresso da escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel.



Fonte: Retirado do site da escola, em 20 de março de 2016.

O desenvolvimento de projetos relacionados a questões importantes para uma educação integral existentes na Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel leva a refletir a respeito da importância do fator tempo na educação. Segundo a coordenadora pedagógica "[...] somente após a ampliação da permanência do aluno na escola, conseguimos realizar todos esses projetos e irmos melhorando a aprendizagem dos nossos alunos". (MARTINEZ,

2015). A ampliação do tempo do estudante na escola deve estar sempre vinculado a melhoria da sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento humano.

A integração curricular por meio do Programa Mais Educação delinea a operacionalização do processo educativo da escola. O Programa prevê a oferta de um conjunto de macrocampos que se referem às atividades pedagógicas propostas para as diferentes áreas de conhecimento a serem desenvolvidas na perspectiva da Educação Integral, visando proporcionar apoio metodológico, procedimentos e materiais voltados às atividades pedagógicas e lúdicas para o ensino e a aprendizagem, contextualizados em projetos de trabalho educacional, de acordo com a necessidade e com respeito ao tempo de aprendizado de cada criança, adolescente e jovem.

Dentre o conjunto de macrocampos e, em conformidade com a comunidade escolar, a escola faz a escolha dos macrocampos e das respectivas atividades para implantação do Programa Mais Educação. Essa escolha é importante, pelo fato de ser realizada de acordo com o interesse e necessidade tanto dos estudantes, quanto do projeto pedagógico da escola. A escolha dos macrocampos é anual, sendo que para as atividades em que o custo financeiro é maior a orientação do MEC é que tenha duração de dois anos, como por exemplo, o judô, o vídeo e o rádio. A diretora da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel esclarece que "[...] a equipe da escola se reúne todos os anos e escolhe quais atividades que melhor se adequam a nossa clientela e a nossa realidade". (GARCIA, 2015). Para ela houve um grande desafio principalmente nas primeiras escolhas das atividades dos macrocampos para serem de interesse de todos os estudantes tendo em vista que "[...] a nossa escola é formada por 70% por alunos do sexo masculino.". (GARCIA, 2015).

A coordenadora pedagógica afirma que

Português e matemática são obrigatórios, e as outras atividades dos macrocampos nós escolhemos, de acordo com a nossa clientela, com a disponibilidade de local e na disponibilidade de se encontrar monitores. Todas as atividades são realizadas dentro do espaço escolar com o material enviado ou comprado com verba do FNDE. (MATINEZ, 2015).

Constata-se que o momento da escolha dos macrocampos e suas atividades é um ponto fundamental no Programa e que envolve muitas variáveis como as supramencionadas pela coordenadora. Ela acrescenta ainda que

[...] principalmente nos 1º anos uma avaliação mensal da organização da escola era realizado e retratado em um relatório mensal solicitado pela SED e enviado para a COPEIEF. Neste, era realizado o levantamento dos considerados pontos positivos, negativos e sugestões entre todos os segmentos. Desta forma, as atividades foram reformuladas conforme a apresentação dos dados levantados. O exemplo disto no primeiro ano tinha desenho e dança, porém, como nossa clientela era e ainda é formada por 70% de meninos as mesmas foram substituídas, a princípio por história, geografia e ciência, posteriormente por rádio e vídeo. (MARTINEZ, 2015).

Com relação aos macrocampos os professores são quase unânimes em pontuar as dificuldades encontradas devido a questão espaço. O professor P4 considera que "Não existe espaço suficiente para suprir todas as necessidades no desenvolvimento das atividades." (PROFESSOR P4, 2015), o professor P5 acrescenta que "Nesta perspectiva para planejar e desenvolver as atividades dos macrocampos, que envolve o cotidiano escolar precisa ter muita criatividade, pois os espaços são restritos." (PROFESSOR P5, 2015) e ainda, o professor P6 pondera que "Poderia ser desenvolvida com maior qualidade se existissem maior apoio financeiro e estrutural." (PROFESSOR P6, 2015).

Trabalhar com macrocampos é um trabalho diferenciado cujas escolas não tinham experiência, como retrata o relato da coordenadora pedagógica

[...] algumas atividades de macrocampos não tinham modelos a seguir, era preciso criar, construir material, como o caso do vídeo. As atividades escolhidas no início do Programa não foram bem vindas pelos alunos, para tanto, tivemos que fazer as mudanças e rever nossas escolhas. Além dessas dificuldades, outras foram surgindo como a não chegada do material da sala de inclusão em tempo hábil. Para resolver o problema a SED fez as adaptações e a escola recebeu cinco computadores doados pela receita federal. No entanto, a todo instante falhavam, ficávamos sem internet, ligava o ar condicionado da sala e acabava a luz, isto porquê a instalação elétrica da escola é antiga. [...] no início tentamos trabalhar as atividades nos moldes do Manual do Programa Mais Educação, com os alunos escolhendo as atividades que mais lhes agradavam para participar, porém, não tínhamos funcionários suficientes para acompanhar os alunos nesse movimento e muitos acabavam se dispersando. Diante disso, começamos a trabalhar com a turma completa, seguindo o mesmo horário. [...] na tentativa de acertamos as atividades no segundo ano de Programa, retiramos o desenho e dança (não muito aceito pelos meninos, que eram a maioria), colocamos história e geografia; no terceiro ano retiramos história geografia [...] atualmente a escola conta com vídeo, rádio, esporte, exatas e linguagens pelo programa. A SED, sempre nos apoiou com outras atividades, judô, dança, xadrez e em algumas oficinas. (MARTINEZ, 2015).

Para a realização das atividades de Rádio, Judô e Vídeo a escola recebeu material adequado para a realização destas atividades diretamente do Programa, pelo fato de à época o MEC entender que licitações nacionais para a aquisição dos equipamentos haveria menor

preço. No entanto, houve uma lacuna entre a implantação do Programa Mais Educação nas escolas e a chegada dos materiais, sendo que para Rádio e Vídeo os equipamentos atrasaram mais de um ano para chegar à escola.

No entanto, segundo a Coordenadora a escola buscou alternativas para o desenvolvimento das atividades mesmo sem a chegada dos equipamentos. Para exemplificar o esforço da EE Luisa Vidal Borges Daniel fez em trabalhar uma atividade sem equipamentos foi o Rádio no qual os estudantes primeiramente fizeram pesquisa a respeito do histórico do rádio; levou profissionais do rádio para proferir palestra na escola; levou os estudantes até uma emissora de rádio para conhecer como é o ambiente; como se faz um programa, enfim todo um conhecimento sobre o assunto. Em seguida os estudantes interessados nesse tipo de atividade começaram a preparar programas, sendo assim, quando os equipamentos do rádio chegaram à escola já havia uma programação, pois muitos programas estavam escritos.

Após sete anos de implantação do rádio na escola, esta se tornou uma referência na comunidade, pois no horário do recreio são apresentados os programas e estes divulgam ações e pedidos não só de estudantes, mas da comunidade em geral. Ao se trabalhar uma atividade como essa é necessário articular com os professores da parte comum do currículo, assim faz-se necessário escrever, ler, programar e organizar tempo, enfim, a escola necessita estar atenta a essa integração.

Consta do Projeto Político-Pedagógico que a unidade escolar conta com a parceria das universidades locais para o desenvolvimento do Programa Mais Educação: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade para o Desenvolvimento da Região do Pantanal (UNIDERP), Centro Universitário de Campo Grande (UNAES) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), isto porque as atividades dos macrocampos são ministradas por universitários, que desempenham o papel de monitores no apoio educacional.

Embora no Projeto Político-Pedagógico da escola conste o termo parceria com as universidades, segundo a diretora

[...] os documentos são assinados diretamente com os acadêmicos. No início do ano letivo a escola faz o contato com as coordenadorias dos cursos nas universidades e estes fixam no mural um edital para os acadêmicos interessados em atuar como monitores das atividades do Programa Mais Educação com o recebimento de ajuda de custo, sem vínculo empregatício. Os interessados entram em contato e marcam entrevistas para assumirem as monitorias das atividades dos macrocampos. (MARTINEZ, 2015).

A coordenadora escolar explica que "Nossas atividades iniciam em janeiro, a coordenação pedagógica junto com a direção realiza o processo de seleção de monitores, como também dos professores para atuarem no Programa Mais Educação". (MARTINEZ, 2015).

Segundo a Diretora o processo de encontrar monitores disponíveis, fazer que se adaptem e permaneçam no trabalho apresenta dificuldades das quais ela explica

[...] fluxo constante de substituições de monitores principalmente quando do início do Programa trazia dificuldade para a escola [...] e quando conseguíamos fazer com que eles entendessem o trabalho a ser desenvolvido, muitos ou concluíram o curso na universidade ou encontravam estágios que remuneravam melhor, considerando a ajuda de custo recebida pelo Programa é baixíssima. (GARCIA, 2015).

A coordenadora pedagógica também retrata as dificuldades enfrentadas no que diz respeito ao trabalho com os monitores

No primeiro ano foi complicado, pois não tínhamos o compromisso de alguns monitores, muitos desistiam, faltava experiência, o domínio de sala e, com isso, por muitas vezes a coordenação pedagógica teve que ministrar aulas para mais de uma turma concomitantemente, principalmente nos períodos de avaliação na faculdade, quando estes mais faltavam. (MARTINEZ, 2015).

Durante os sete anos, 2008 a 2014 que é o período que engloba essa pesquisa a Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel escolheu os seguintes macrocampos e atividades como parte do seu currículo (Simec/MEC):

Quadro 2 - Macrocampos e Atividades do Programa Mais Educação desenvolvidas pela Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel, no período de 2008 a 2014.

Macrocampos	Atividades	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Acompanhamento Pedagógico	Matemática	X	X	X	X	X		
Acompanhamento Pedagógico	Letramento	X	X	X	X	X		
Esporte e Lazer	Tênis de Mesa	X	X	X	X			
Cultura e Artes	Desenho, Dança e Rádio Escolar	X						

Inclusão Digital	Informática e e Tecnologia	X	X	X	X			
Acompanhamento Pedagógico	Ciências		X					
Acompanhamento Pedagógico	História e Geografia		X					
Esporte e Lazer	Judô		X	X	X	X	X	X
Educomunicação	Rádio Escolar		X	X				
Comunicação e Uso de Mídias	Rádio Escolar				X	X	X	X
Comunicação e Uso de Mídias	Vídeo				X	X	X	X
Esporte e Lazer	Programa Segundo Tempo					X	X	X
Acompanhamento Pedagógico	Orientações de Estudos e Leituras						X	X

Fonte: Coordenadoria de Políticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Elaborada pela autora.

A ideia de se trabalhar com macrocampos é nova para os professores e demais educadores da escola e o fato deste trabalho basicamente ser realizado por monitores, na maioria inexperientes e recebendo apenas uma ajuda de custo, é um ponto que merece ser repensado, enquanto política do Programa Mais Educação. Segundo a coordenadora Júlia Mara a Secretária de Estado de Educação, iniciou o processo de substituição dos responsáveis pelas atividades dos macrocampos por professores licenciados, somente e a partir instituição do macrocampo Orientações de Estudos e Leituras em 2013. Mesmo sendo complexa a implantação de uma escola de educação integral, em tempo integral na perspectiva do Programa Mais Educação, percebe-se que a escola vem tentando superar as dificuldades no desenvolvimento do trabalho com os monitores e atividades dos macrocampos a partir do dia a dia da sala de aula.

A escola se organiza e trabalha a matriz curricular que é formada pelos componentes curriculares obrigatórios pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, acrescidas dos campos de saberes do programa, ou seja, com as atividades dos macrocampos. De acordo com a coordenadora pedagógica para a articulação do currículo escolar no que tange ao trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor e o trabalho desenvolvido pelos monitores e professores das atividades dos macrocampos fez-se necessário "[...] compreender a necessidade de formalizar, através de projetos, as atividades dos macrocampos de modo que os mesmos se articulem com a Base Nacional Comum do currículo." (MARTINEZ, 2015). Para o professor P6 "O fato de utilizar-se do horário de planejamento, para troca de ideias e

experiências entre professores, coordenadores, PAETIs e monitores (quando possível a presença deles), faz toda a diferença no Programa." (PROFESSOR P6, 2015).

A partir do ano de 2013, houve uma reestruturação dos campos de ação pedagógica-curricular do programa, os macrocampos, nos quais se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educativa. A principal alteração ocorreu no macrocampo Acompanhamento Pedagógico que passou a contar com apenas uma atividade, denominada “Orientações de Estudos e Leitura”. Atividades esta cujo objetivo é de promover a articulação entre o currículo estabelecido na Base Nacional Comum e as atividades pedagógicas propostas pelo Programa, ensejando assim o permanente diálogo entre os professores dos componentes curriculares e os monitores e professores que atuam nas atividades dos macrocampos, além de contemplar as diferentes áreas do conhecimento englobando alfabetização, língua portuguesa, matemática, história, ciências, geografia e línguas estrangeiras.

Diante dessa nova perspectiva, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED/MS, substituiu, especificamente para essa atividade de ampliação de jornada, a figura do monitor (acadêmico universitário), por professores com licenciatura, que passam a exercer a função de Professores Articuladores de Atividades de Educação de Tempo Integral – PAETI.

Segundo material elaborado pela COPEIEF (ANEXO J) para exercer a função os PAETIS possuem diversas atribuições, nas quais se destacam:

- Executar com os alunos a atividade pedagógica Orientação de Estudos e Leitura, do macrocampo Acompanhamento Pedagógico;
- Participar da elaboração do planejamento dos professores regentes dos componentes curriculares relacionados às atividades pedagógicas que irão executar junto aos estudantes, promovendo a articulação entre estes e os monitores;
- Planejar momentos de apresentação de ações, relatórios e trabalhos realizados nas atividades pedagógicas do Programa, nas reuniões colegiadas, conforme calendário escolar.

A configuração do Programa Mais Educação com a ampliação do tempo escolar, dos múltiplos espaços de aprendizagem, da relação próxima com a comunidade e dos atores envolvidos, fez com que a equipe da Secretaria instituisse a figura do PAETI, além dos coordenadores pedagógicos, para

[...] orientar a integração do trabalho dos professores e monitores, organizar as atividades no contra turno e envolver a escola como um todo na oferta da educação integral. [...] O coordenador pedagógico deve assumir o papel de articulador da relação entre a escola e a comunidade, na proposição dos projetos político-pedagógicos que tenham por princípio superar a recorrente divisão social do trabalho e as práticas autoritárias existentes na escola. (BRASIL, 2009, p.79).

Mesmo existindo os coordenadores pedagógicos nas escolas a SED/MS incluiu em todas as escolas que possuem o Programa Mais Educação os PAETIS para contribuir ainda mais com a articulação do programa. Para que os professores articuladores pudessem desempenhar as atribuições supracitadas, foram realizadas pela COPEIEF/SED/MS, sessões de estudos de formação continuada com o objetivo de proporcionar condições para que estes refletissem sobre as novas concepções acerca da ampliação da jornada escolar e as implicações desta no âmbito das políticas públicas em Educação. (ANEXO K).

O surgimento de concepções educativas que preconizam o alargamento da jornada escolar, como o Programa Mais Educação, representam a busca pelo atendimento de indigências da sociedade quanto à proteção social e a aprendizagem das crianças e dos adolescentes. A ampliação de ações educativas na perspectiva da educação integral, objetiva contribuir para a promoção da autonomia dos estudantes a partir da ideia de que a escola representa um ambiente de interação entre família e sociedade.

Desse modo, o professor é um agente de transformação social capaz de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária, por meio da conversão dos conhecimentos adquiridos durante seu processo de formação, na melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, refletindo na qualidade de vida dos alunos.

A formação continuada é um momento de reflexão da prática pedagógica dos professores, sendo de fundamental importância acompanhar se as práticas dos professores estão sendo revertidas em benefício do desenvolvimento integral dos estudantes.

A partir do momento em que o professor torna-se capaz de recuperar as lacunas existentes em sua formação, passa a exercer uma nova postura frente a sua prática pedagógica, implementando o seu fazer em prol do desenvolvimento integral de seus alunos.

Dessa forma, compreendemos que redes de saberes e de práticas deverão ser constituídas resultando na elaboração de novas estratégias de formação continuada que colaborem para superar os desafios históricos da formação de professores em nosso país.

Sendo assim, esta reflexão pretendeu contribuir com elementos para a disseminação de concepções e práticas que pensem a inovação e o caminho do fazer, rompendo e superando os modelos estereotipados e funcionalistas do ato pedagógico no cotidiano escolar.

Na aplicação do questionário buscou-se saber quais os procedimentos que a escola utiliza com vistas a superar a inexperiência na formação dos professores e demais educadores da equipe para trabalhar na perspectiva da educação integral, em escola de tempo integral. A coordenadora pedagógica analisa da seguinte forma a questão

É preciso compreender que educação integral em tempo integral é trabalhosa, em nosso caso, não houve modelo a seguir e nem cursos disponíveis, precisamos criar, buscar o novo, ir além do que estávamos acostumados. Para tanto, precisamos analisar a formação de nossa comunidade e organizar nosso currículo de modo que venha atender a necessidade da mesma, compreendendo que é uma escola viva, ativa, formado por uma maioria de meninos [...] Lembrar que estes estão dentro da escola por um longo tempo, quase dez horas diárias, que saem muito cedo de casa e o principal, reconhecê-los como crianças e o brincar/o lúdico são direitos que não podem ser esquecidos [...] Fazemos parte de uma comunidade em que os pais são na maioria trabalhadores e os filhos ficam na responsabilidade da escola durante todo o dia, fazendo com que a instituição passe a ter também que introduzir e/ou resgatar valores [...] Escola de tempo integral não tem tarefas para casa, tudo é feito na escola. E é assim que estamos construindo nossa escola de tempo integral em busca de uma educação integral, refletindo a nossa prática entre nós e contando com a equipe da SED, sem ter participado de Cursos. (MARTINEZ, 2015).

Constata-se a falta de uma política pública de formação para os professores e demais educadores da escola e da própria equipe da secretaria durante a implantação de escolas de educação integral e em tempo integral. Segundo a Secretária de Estado de Educação

Não houve por parte do MEC o oferecimento de cursos antes ou no processo inicial do Programa. Somente em 2013 foi oferecido o primeiro curso, pela UFMS, isto é, cinco anos após a implantação de Programa. Em 2014, aprovamos pelo Fórum Formação mais dois cursos. (COSTA, 2015).

A formação de professores é um ponto fundamental para a implantação de uma política de educação integral e em tempo integral, porque a concepção de educação é outra e os profissionais ao serem desafiados a enfrentar essa política educacional devem estar preparados para isso.

Segundo a Secretária de Estado para minimizar a deficiência na formação do grupo no que tange a falta de cursos a respeito do tema

Sabíamos que enfrentaríamos grandes desafios ao implantar a escola de educação integral e em tempo integral na Rede e a questão da falta de formação de todos nós pesava muito, porém decidimos enfrentar. A coordenadora da COPEIEF e o técnico designado para coordenar o Programa na SED participavam de todos os momentos oferecidos pelo MEC a respeito do Programa, quer sejam reuniões técnicas, videoconferências e seminários. Participavam também de congressos sobre a temática e visitaram municípios e estados que já tinham a experiência. Esta foi a forma que encontramos para minimizar o impacto da falta de formação. (COSTA, 2015).

Neste sentido, buscamos em Libâneo, o conceito de formação continuada, como sendo o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (LIBÂNEO, 2004, p.227).

Portanto, nesta abordagem, o espaço escolar torna-se elemento fundamental, pois é neste campo que se concretizam as ações da política educacional de formação de professores articulando de forma dialética as relações de poder e dominação que se estabelecem na sociedade e as significações e especificidades históricas daquela realidade.

Diante do exposto, concordamos com Leite (2012), ao perceber que

[...] sem uma compreensão sobre a escola pública, não se consegue avaliar o verdadeiro papel do professor e, conseqüentemente, não haverá condições de refletir as questões referentes à formação inicial dos docentes, a partir do modelo que se apresenta hoje, a fim de propor novos sentidos para o processo formativo desses profissionais e refletir sobre os saberes docentes necessários à construção de sua profissionalidade. (LEITE, 2012, p.27).

Quando se afirma que é primordial que a formação docente seja planejada dentro das necessidades do cotidiano da sala de aula, evidencia-se também a necessidade da prática reflexiva do professor para o atendimento à diversidade de situações que permeiam os processos de ensino e de aprendizagem e foi nessa premissa que a escola vem trabalhando, buscando alternativas diferenciadas para identificar as necessidades do cotidiano da sala de aula, conforme assegura a coordenadora

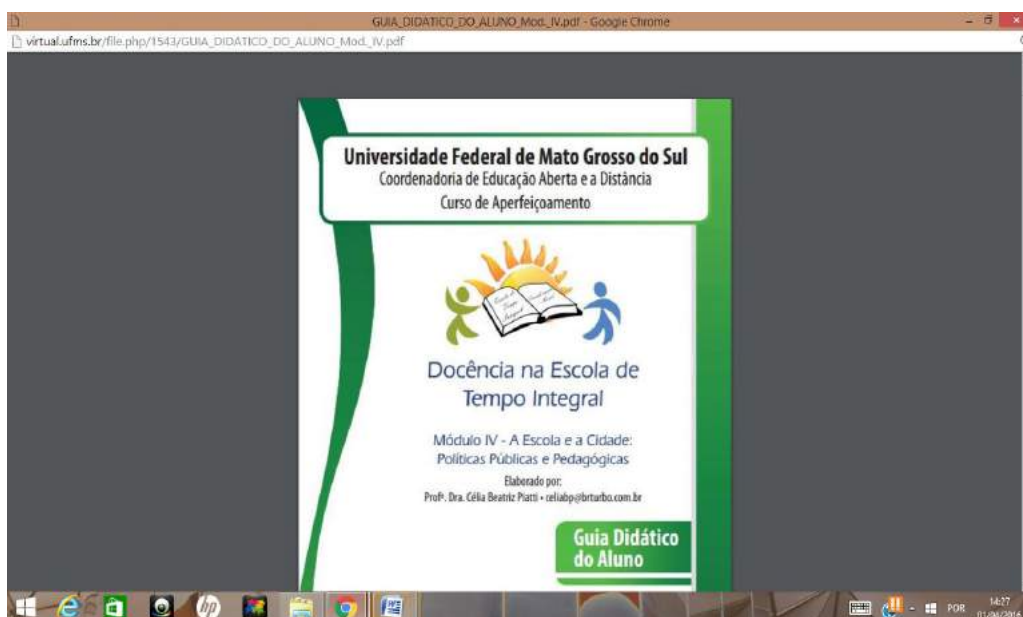
Outro ponto que considero importante destacar é maneira pelo qual realizamos o levantamento de dados que contribuem para a estruturação da escola. Com os alunos organizamos fóruns de diálogo presencial, junto as aulas de atividades pedagógicas ministradas pela coordenação pedagógica, com os demais componentes curriculares o levantamento é realizado através de relatórios e enquetes. (MARTINEZ, 2015).

Percebe-se o esforço da escola para construir sua identidade de escola de educação integral e em tempo integral apesar da falta de formação, que embora assegurada nos documentos do Programa, o ritmo, os critérios de participação e o quantitativo de vagas ofertadas, não atende a necessidade da demanda. Urge uma ação mais eficiente do poder público.

Outra questão fundamental para a implantação de escola de educação integral, em tempo integral é a formação continuada para professores. A respeito desse assunto ressalta-se que no ano de 2013, duzentas vagas foram ofertadas para professores, coordenadores, diretores e monitores para participar de um aperfeiçoamento por meio do curso Docência na Escola de Tempo Integral – DETI, na modalidade semipresencial, ministrado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), 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.

Para o ano de 2014, foram ofertadas mais 200 (duzentas) vagas para esse curso, distribuídas nos municípios de Aquidauana, Bela Vista, Brasilândia, Corumbá, Campo Grande e Nova Andradina, como forma de atendimento à demanda social do Estado de Mato Grosso do Sul. (FIGURA K).

Figura K: Material do Curso Docência na Escola de Tempo Integral-DETI.



Fonte: Site: <http://virtual.ufms.br/course/view.php?id=1543>

Neste sentido, a visão explicitada por André é a seguinte,

[...] a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula. (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Espera-se uma política de formação inicial e continuada para todos os profissionais que estão envolvidos. Espera-se que a proposição de cursos de formação continuada docente seja capaz de planejar ações que estimulem o professor a desenvolver uma postura crítica-reflexiva além de contribuir para a gênese do professor pesquisador, essencial para a concepção de um ensino de qualidade.

Diante disso, ao questionar a Secretária de Estado de Educação e os educadores da Escola Luisa Vidal Borges Daniel se o Programa Mais Educação está realmente sendo uma estratégia para a ressignificação das Aprendizagens dos estudantes, todos concordam que sim.

Segundo a Secretária de Estado de Educação

Quando se pensa em rede de ensino fica difícil dar uma única resposta levando em consideração todas as variáveis que envolveram a implantação do Programa nas escolas, a exemplo da inexperiência de todos os envolvidos no processo; a questão de que alguns pais relutarem em deixar os filhos o dia todo na escola; a falta de atratividade para os monitores [...] e a questão de que nem todas as escolas tiveram condições de implantar o Programa em todas as turmas. Todavia, analisando os dados, com certeza houve uma melhora no desempenho dos alunos. (COSTA, 2015).

A Coordenadora responde a questão dizendo que

Compreendo que o grande aliado da escola Luisa Vidal quanto a aprendizagem foi a introdução do programa Mais Educação, também acrescento que a responsabilidade da SED, com o programa Além das Palavras e a contratação de professores de apoio pedagógico, vieram a somar e ajudar a escola a dar um salto no IDEB de 2.7 em 2007, para 6.2 em 2013 no 5º ano do ensino fundamental e 6.0 em 2013 para o 9º ano do ensino fundamental. (MARTINEZ, 2015).

Os professores também concordam que com a implantação do Programa houve um avanço na aprendizagem dos alunos. O professor P1 pontua que "O Programa melhora a aprendizagem porque os alunos tem contato com os conteúdos na maior parte do tempo."

(PROFESSOR P1, 2015); o professor P2 salienta que "[...] pelo fato de não haver muitos recursos, não tem como realizar atividades muito diferenciadas, contudo existe uma melhora na aprendizagem." (PROFESSOR P2, 2015); o professor P5 concorda dizendo que "Estamos avançando." (PROFESSOR P5, 2015) e o professor P6 conclui que "Quanto a aprendizagem sim, porém, mais por iniciativa das pessoas que vivem a educação diariamente, do que especificamente pelas condições do Programa." (PROFESSOR P6, 2015).

O monitor 2 vai além na sua colocação, pois salienta que

Sim, minha experiência de três anos de monitoria na escola me levaram a crer que o Programa é de grande contribuição aos estudantes, visto que muitos destes trazem resultados surpreendentes não só dentro da escola, como também em campeonatos de xadrez, judô, leitura, dentre outras. (MONITOR M2, 2015).

A proposta de ensino e de aprendizagem e de organização pedagógica leva em conta o desenvolvimento que o estudante já atingiu e as formas de pensamento que constitui os conhecimentos que dispõe. Buscando a articulação centrada nos eixos adequados de formação, os quais permeiam as práticas pedagógicas e são assim definidos: formação científica, formação ético-política, formação ambiental e formação estética cultural.

A escola reconhece o estudante como um sujeito sócio-cultural, participe de uma sociedade e tem no processo escolar, papel ativo como agente do seu desenvolvimento e reconhece o docente respeitando a proposta pedagógica e sua opção metodológica, o papel de mediador responsável pela criação de condições favoráveis ao desenvolvimento do trabalho, fundamentado no diálogo permanente e respeito mútuo. Uma relação onde docente e o estudante possam se respeitar, dialogar na busca de estabelecer uma possibilidade de educação de qualidade possível.

Na esteira das reformas educacionais implantadas nos anos 1990 estas imputaram, dentre outros aspectos, a centralidade da avaliação externa no âmbito das políticas públicas para educação ao assinalar conceitualmente a qualidade esperada para a escola. A avaliação, nesses termos, é tomada como mecanismo de controle e regulação do Estado pautando, por meio das notas e resultados, a qualidade da educação no Brasil:

É dentro desse contexto – e também como consequência direta desse processo – que é criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador do Ministério da Educação (MEC), elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), que reúne os dados do SAEB e da Prova Brasil, e as taxas de aprovação, reprovação e evasão, obtidas por meio dos dados sistematizados do Censo da Educação Básica. A combinação desses dados gera um parâmetro balizador de metas a serem atingidas, com o propósito de monitorar e avaliar o sistema educacional do país, assim como assegurar a melhoria na qualidade da educação. (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 463).

Assim, ao analisar o referencial de qualidade educacional legitimado pela avaliação externa, as autoras afirmam:

Há de se ressaltar ainda que entendemos que a avaliação se constitui em uma condição necessária à melhoria da qualidade de ensino no país, principalmente na escola pública. No entanto, as questões de qualidade, sua busca e melhoria devem emergir do núcleo da própria escola e dos que dentro desta atuam e frequentam, exigindo do Estado, enquanto proponente e regulador de políticas, as condições acima referidas para que haja a efetiva qualificação das escolas e dos sistemas de ensino. (ID. IBID., p. 467).

Em que pesem as críticas sobre esse índice há que se mencionar a evolução obtida na unidade escolar com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB. Conforme quadros abaixo, essa melhora se deu pelas diversas ações desenvolvidas pela equipe escolar visando à aprendizagem do estudante. A tabela abaixo representa os índices obtidos pela escola. É importante ressaltar que no ano de 2011 os alunos do 9º ano obtiveram índice de 5.9, considerado o 3º melhor resultado das escolas estaduais de nosso estado, segundo dados do INEP/MEC.

Quadro 3: Resultado IDEB da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel - Anos iniciais do ensino fundamental

Escola	IDEB Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2005	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Luisa Vidal Borges Daniel	2.7	3.5	5.3	5.6	6.2	2.8	3.1	3.5	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0

Fonte: INEP/MEC. Elaborado pela autora. 2016.

Quadro 4: Resultado IDEB da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel Anos finais do ensino fundamental

Escola	IDEB Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2005	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Luisa Vidal Borges Daniel		4.6	5.3	5.9	6.0		4.7	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0	6.2

Fonte: INEP/MEC. Elaborado pela autora. 2016.

O SAEMS avalia as habilidades e competências desenvolvidas pelos estudantes nos componentes curriculares de Língua Portuguesa – Leitura e Interpretação/Produção de texto e Matemática, tendo como referências norteadoras os Referenciais Curriculares, a Matriz de Referência e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Quadro 5: Resultado SAEMS 2011 da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel.

E. E. Luisa Vidal Borges Daniel		
Componente Curricular	Anos Iniciais	Anos Finais
Língua Portuguesa	209,8	205,7
Matemática	244,7	264,9
Produção de Texto	7,6	4,5

Fonte: Coordenadoria de Programas de Apoio Educacional da SED/MS. Elaborado pela autora. 2016.

Pelos resultados apresentados tanto pelo IDEB, quanto pelo SAEMS e, ainda, pelas Atas de resultados Finais da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel evidencia-se a evolução dos resultados apresentados pelos estudantes da unidade escolar. Isso faz que os profissionais da escola e pais acreditem que a maior quantidade de tempo em que os estudantes estejam na escola, isto é, participando de uma escola de tempo integral tem surtido efeito positivo e tendo um impacto na aprendizagem dos estudantes. Este é um dos indicadores positivos de que a escola que estão construindo, coletivamente, esteja fazendo a diferença.

Para os educadores a implantação da escola de educação integral em tempo integral na perspectiva do Programa Mais Educação na Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel muito tem contribuído para a melhoria do desempenho escolar dos estudantes, conforme as afirmações feitas pelo professor P1 "Melhora considerável no desempenho escolar dos alunos" (PROFESSOR P1, 2015); professor P4 considera como uma "Melhora gradativa, uma vez que o aluno dá sequência e amplia seus conhecimentos em atividades diferenciadas" (PROFESSOR P4, 2015) e o professor P6 explica que "Aumentou o desempenho, pois, o Mais Educação (profissionais) fazem uma extensão e trocas de ideias para que obtenha-se um avanço na aprendizagem.". (PROFESSOR P6, 2015).

A diretora da escola resume da seguinte maneira ao ser questionada

A escola foi escolhida e aceitou participar do Programa por ter salas de aula em quantidade suficiente para abrigar os alunos; estava dentro dos critérios

estabelecidos pelo MEC; os pais estavam de acordo e estava com baixo IDEB, que em 2005 era de 2,7 no 5 ano e não tínhamos o 9 ano. Com o Mais Educação, progressivamente, passamos a oferecer os anos finais. O último IDEB, que é o de 2013, obtivemos média 6,2 no 5 ano e 6,0 no 9 ano. Com a ampliação da carga horária, temos mais tempo para trabalhar com as dificuldades dos alunos [...] Este resultado nos fortalece para seguirmos em frente e nos alegra, porque, apesar das dificuldades, nos faz acreditar que estamos no caminho certo. (GARCIA, 2015).

Para responder a questão a coordenadora pedagógica faz uma ampla explanação das dificuldades e soluções encontradas para conseguir melhorar o desempenho acadêmico dos alunos após a implantação do tempo integral

Desde que a escola passou a funcionar em período integral, com o Programa Mais Educação, temos observado que nossos alunos vem tendo um avanço, mas não poderia dar o mérito apenas ao Mais Educação, mas, ao fato da escola ser de período integral. Com a permanência do aluno na escola, com certeza houve mudanças no desempenho acadêmico, conforme demonstram os dados oficiais, porém, no início da implantação do programa foi muito difícil, os alunos demonstravam cansaço, desinteresse, muitos foram matriculados sem o domínio mínimo de conhecimento para o ano escolar ao qual se encontravam. No 3º ano 70% da turma não dominavam a leitura e escrita. No diagnóstico realizado no início do ano dialogamos com todos e traçamos um plano de ação para as turmas com déficit de aprendizagem e em distorção idade e série. Nas aulas de letramento em língua portuguesa e matemática, desenvolveriam projetos voltados para estas turmas desenvolvendo atividades diferenciadas. No 2º ano do Programa, passamos a oferecer aula de apoio pedagógico aos alunos, como não temos espaço adequado, o antigo depósito de merenda foi transformado em sala de aula [...] Com isso, modificamos nossa organização no programa, os monitores passaram a organizar projetos dentro de sua área de atuação [...] de maneira diferenciada. É importante ressaltar que não considero que estamos em uma área de conforto, muito pelo contrário, deparamos com o fato de muitos alunos não se adaptarem a escola de período integral [...] mesmo assim procuramos atender e resolver os problemas que surgem durante o processo, reforçando o tripé família/escola/alunos, assumindo juntos a responsabilidades e propondo mudanças de atitudes. Com mais tempo na escola, tempo este bem aproveitado, saímos de um IDEB de 2,7, antes do programa para 6.2 no programa em 2013. (MARTINEZ, 2015).

Com os dados quantitativos das avaliações em mãos a formação continuada faz-se necessária e é parte do calendário escolar, sendo organizada pela Secretaria de Educação em articulação com a escola. Em 2012, preocupados em organizar uma formação de acordo com as reais necessidades da escola a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, organizou a formação continuada para ocorrer em serviço, ou seja, pela escola e na escola, para que atendesse a real necessidade de formação por parte dos professores. É dever de a escola analisar os dados emanados das avaliações e transformá-los em dados qualitativos, inclusive para traçar a formação continuada dos professores.

A proposta de formação continuada também é parte integrante do plano de trabalho do coordenador pedagógico que promove um trabalho coletivo, enquanto instrumento de articulação das ações dos educadores enquanto instância de formação continuada. O Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel tem entre seus objetivos promover sessão de estudos com a equipe de professores.

Observa-se que a equipe da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel está ciente de que o trabalho com a perspectiva da educação integral deve considerar todas as dimensões humanas, os campos da ética, estética e política são cenários e roteiros da aprendizagem e que todos adultos e crianças são sujeitos dessa mesma aprendizagem, pois segundo Gadotti (2009, p. 22), “a educação se dá em tempo integral, na escola, família, rua, [...] no cotidiano de nossas experiências e vivências”. Assim,

[...] ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens fará com que o acesso à educação pública – indispensável, mas não suficiente – seja complementado por medidas que garantam a *permanência* e a *aprendizagem* dessas crianças, adolescentes e jovens nas escolas. (SEB/MEC, 2011, p. 19, grifo do autor).

Segundo o MEC a Educação Integral insere-se no campo das políticas sociais e possui especificidades e pressupostos em políticas educacionais dirigidas a crianças, jovens e adultos. Pressupostos esses elencados no documento SEB/MEC, 2011, Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada

1- O direito a uma **educação de qualidade** é a peça chave para a ampliação e a garantia dos demais direitos humanos e sociais; o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação 2007-2022 (PDE) visa assegurar essa qualidade para todos. Planos Municipais e Estaduais de Educação a ele se articulam, seguindo a mesma lógica.

2 - A educação não se esgota no espaço físico da escola, nem no tempo de 4 ou 7 horas ou mais. A Educação realiza seu compromisso ético com a inclusão social quando se promovem **articulações e convivências entre programas** e serviços públicos, entre organizações governamentais e não governamentais, entre espaços escolares e não escolares.

3 - A **escola faz parte de uma rede** de espaços institucionais e não institucionais que possibilitam a crianças, jovens e adultos compreender a sociedade em que vivem, construir juízos de valor, saberes, formas de estar no mundo e desenvolver integralmente sua humanidade.

4 - Organizações e instituições da cidade precisam fortalecer a compreensão de que também são espaços educadores; **diferentes atores sociais podem agir como agentes educativos.**

5 - A **escola** precisa fortalecer a compreensão de que **não é o único espaço educador da cidade**; qualquer outra organização ou instituição pode colaborar com a Educação Integral.

6 - Ficar mais tempo na escola não é necessariamente sinônimo de Educação Integral; passar **mais tempo em aprendizagens significativas**, sim.

7 - A escola tem posição estratégica entre os espaços educativos da cidade, como local onde todos os demais espaços públicos podem ser ressignificados e todos os demais projetos podem ser articulados, construindo-se um **Projeto Político-Pedagógico** que contemple princípios, ações compartilhadas e intersetoriais, na direção de uma Educação Integral. (BRASIL, MEC, 2011, grifo do autor).

A sociedade contemporânea pode ser vista como uma organização constituída de instituições complexas, públicas e privadas, articuladas entre si, cujo papel histórico varia através das lutas e relações de grupos específicos e poderes, que se articulam pela busca da garantia da supremacia dos seus interesses.

Estas questões nos remetem à problemática da educação como aparelho de hegemonia do capital, com dupla função, dentro de uma perspectiva dialética de conservação e possibilidade de superação da estrutura capitalista.

Nesse sentido, torna-se possível deduzir que para contribuir para a preparação dos sujeitos para vida é fundamental que a escola se abra à comunidade de seu entorno e promova uma educação para além dos muros escolares. 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 (2001), 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. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. (MAURÍCIO, 2001, p. 26).

Reportando a uma preocupação de que, com o leque de atividades oferecidas pelos macrocampos no Programa Mais Educação, corre-se o risco da escola não focar para o principal objetivo dela que é o conhecimento científico, trazida por alguns autores, com destaque para Saviani (2011). A coordenadora pontua

Nossa preocupação desde o início sempre foi organizar a escola de modo a integrar as atividades do Mais Educação com a Base Nacional Comum, foi através da observação, da avaliação da escola que realmente aconteceram as mudanças que nós escola e a SED julgamos necessárias, pois é grande incorrer ao risco apontado pelo autor. Buscamos estabelecer junto aos monitores, professores e toda a equipe escolar, responsabilidades e compromisso com relação as atividades, como planejamento, assiduidade, atividades diferenciadas e criativas, estimular o aluno a

participação. Nossa preocupação estava no fato de realmente construir um perfil e uma identidade positiva para nossa unidade de ensino, não estávamos interessados em apenas passar o tempo brincando e desenvolvendo atividades estanques e desfocadas. Não considero que estamos no “paraíso”, no “mundo encantado”, mas estamos buscando e nos preocupando em garantir conhecimento científico, não apenas informação. (MARTINEZ, 2015).

A coordenadora acredita que o Programa Mais Educação tem contribuído para a educação integral dos estudantes ao afirmar

Acredito que o formato introduzido em nossa escola tem sim contribuído, mas, caso fosse desenvolvidas somente as atividades do Programa, acredito que seria muito mais difícil. Para uma escola que atende alunos do 3º ao 9º por 9h e 50 minutos como é o nosso caso, é preciso parcerias. A SED, como nossa mantenedora, sempre buscou compreender e apoiar nossas decisões. Organizamos projetos para o desenvolvimento de atividades como tênis de mesa, xadrez, treinamento de judô e dança com professores convocados pela Secretaria de Estado de Educação, para oferecermos mais atividades aos nossos estudantes. Outro ponto importante que merece destaque é que para as atividades do macrocampo de linguagem e exata foi convocado o professor selecionado pela escola. (MARTINEZ, 2015).

Os professores também são unânimes ao responder que a implantação da escola de educação integral, em tempo integral aproximou ainda mais a escola da comunidade. O professor P1 assegura que "A escola em tempo integral aproxima a comunidade pois os alunos ficam mais tempo na escola.". (PROFESSOR P1, 2015). O professor P3 reafirma que "A comunidade está mais tempo dentro da escola.". (PROFESSOR P3, 2015). Estes pensamentos são corroborado pelo professor P4 quando diz "A comunidade está cada vez mais envolvida com a escola, uma vez que, os alunos passam boa parte do tempo nela.". (PROFESSOR P4, 2015). (ANEXO L).

E é em busca da qualidade social da educação para suas crianças e jovens que a Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel procura estruturar suas atividades de forma a desenvolver integralmente seus estudantes. Alguns passos já foram dados, alguns obstáculos vencidos, mas, o desafio é permanente a toda a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de refletir sobre o tema educação, faz-se mister compreender qual concepção a orienta. Para uma educação tradicional, bancária, os conteúdos devem ser reproduzidos independentemente do interesse das pessoas, tendo em vista que o primordial é transmitir o que a sociedade tem acumulado de conhecimentos, valores e crenças, nas suas relações sociais. No entanto, quando a educação é compreendida por uma lógica, como instrumento de transformação e fator de diminuição da desigualdade social, a centralidade é dada ao sujeito. Dessa forma, o objetivo passa a ser a de formar o homem na integralidade de sua condição histórica, fazendo com que a cultura torne-se conteúdo.

Nessa visão, a relação entre professor e estudantes é dialógica, a educação é necessária ao homem como atualização histórico-cultural. Assim, a ampliação do tempo de escolarização é assegurada como direito a aprender.

Nesse sentido, à educação integral e em tempo integral cabe o conceito ampliado de educação, que exige novas abordagens, novas posturas e encaminhamentos tendo em vista que a extensão do tempo estaria articulado não pela quantidade de conteúdos e diversidade de estratégias, mas pela ação do homem como sujeito.

O movimento atual aponta para a progressiva ampliação do tempo escolar, cuja política de educação em tempo integral está assegurada, principalmente, por meio do novo Plano Nacional de Educação, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e pelo Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, que prevê: "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, 2014).

Este trabalho teve o objetivo de fornecer elementos para análise do Programa Mais Educação na perspectiva das categorias tempo, espaço e aprendizagem escolar, no período de 2008 a 2014, na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, tendo como 'locus' a Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel. Para tanto, buscou-se apreender sua gênese no Brasil, visando contextualizar historicamente o processo de constituição dessa proposta.

O resgate histórico realizado no Capítulo 1, demonstra que as tentativas de implantação de escolas de educação integral e em tempo integral no Brasil, ao longo dos anos,

foram marcadas pela descontinuidade das ações, quase sempre devido a término de gestão governamental, o que se conclui que são políticas governamentais, tornando-se assim frágeis.

A legislação estudada e retratada nesse capítulo sobre as escolas de tempo integral permitiu identificar que as experiências mais recentes contam com um maior número de documentos que a normatizam e apresentam suas diretrizes.

O Capítulo 2 versa sobre as políticas públicas educacionais implantadas no Brasil a partir da década de 90 até a mais nova proposta que é a do Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010, como estratégia indutora para uma política pública de educação integral em tempo integral.

Na categoria tempo, Teixeira (1959), foi um dentre tantos autores a fazer críticas à escola de turno que surgiu como resposta às demandas por vagas. Percebe-se que quase todas as propostas de ampliação do tempo escolar sempre estiveram voltadas para atividades socioeducativas, ao cuidado com o estudante no sentido de dar a sua família condições para trabalhar, enquanto o filho tem um local para ficar em atividades. Evidencia-se, assim, que os critérios para a inclusão de estudantes estiveram sempre respaldados em visões mais voltadas para suprir questões materiais.

A proposta do Programa Mais Educação apresenta a ampliação do tempo escolar como uma oportunidade de melhoria na qualidade do ensino e, para isso apresenta uma proposta de trabalho curricular por meio de macrocampos, Trabalho este que possui alguns problemas que merecem ser destacados.

Um dos problemas é em relação à designação de acadêmicos para o desenvolvimento das atividades dos macrocampos. Percebe-se a um ponto de fragilidade da proposta, visto que é preocupante atribuir a esses a responsabilidade pela garantia da aprendizagem. Essa responsabilidade pode ser compartilhada, mas não delegada. Assim sendo, urge a necessidade de haver uma relação das políticas emanadas pelo MEC, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, que poderia estar articulado ao Programa. Assim, haveria realmente uma parceria entre escola e universidade, minimizando a rotatividade de monitores e, por conseguinte, os acadêmicos seriam beneficiados no sentido de melhor orientação no desempenho da função, servindo de prática na sua formação. Vale ressaltar que o governo federal, nos dois programas disponibiliza uma "ajuda de custo" aos acadêmicos, cujos valores são muito baixos. Com a articulação dos dois programas pelo MEC, seria possível aumentar o valor recebido, tornando-se mais atrativo no sentido de valores.

Nesse sentido, faz-se necessário que os responsáveis pelas atividades dos macrocampos sejam professores efetivos, com carga horária integral na escola, conforme

preconizado nos documentos oficiais do MEC. Embora essa questão encontre barreiras, devido a problemas operacionais, a exemplo de a escola possuir professores efetivos em duas redes de ensino, que acaba por inviabilizar sua carga horária completa na escola. O MEC e as Redes de Ensino necessitam de decisão política para enfrentar a questão e resolver o problema.

A presença da universidade dentro da escola é fator fundamental, inclusive visando a superar a lacuna da formação, com propostas de cursos de formação continuada em serviço, para os professores e demais segmentos, inclusive, pautando essas formações na construção de um currículo articulado entre a Base Nacional Comum e os saberes dos macrocampos.

Na categoria espaço o Programa Mais Educação trabalha com a ocupação de espaços da comunidade servindo como sala de aula, na perspectiva de Cidades Educadoras. Observa-se que dessa forma o Estado está retirando de si e passando a responsabilidade para a sociedade, de forma que a construção de prédios escolares para a educação de tempo integral seja considerada gastos e não investimentos.

Na categoria aprendizagem, o Programa Mais Educação apresenta como objetivo a melhoria da qualidade do ensino e o documento Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada (BRASIL, 2011, p. 67), afirma que "Ficar mais tempo na escola não é necessariamente sinônimo de Educação Integral; passar mais tempo em aprendizagens significativas, sim". No entanto, urge refletir a respeito do currículo que estas escolas estão desenvolvendo com a incorporação das atividades dos macrocampos; de que forma está sendo trabalhado o currículo cuja concepção de Educação Integral, com a incorporação de novas funções por parte da escola e dos professores, implica em ir além da função de ensinar, uma vez que propicia a criação de espaços, tempos escolares e o acesso a bens culturais.

Há de se concordar com Saviani (2011), que essa concepção pode incorrer no esvaziamento da função principal da escola que é a apropriação do conhecimento científico, dos saberes historicamente acumulados pela humanidade, se estes não forem sistematizados, estruturados e organizados pela escola, corre-se o risco dos conteúdos ficarem em segundo plano. Mais uma vez, exige-se a parceria com as universidades no propósito de oferecimento de cursos de formação continuada para os profissionais das escolas e para os gestores das Secretarias de Educação responsáveis pelo acompanhamento dessa política nas Redes Públicas de Ensino.

A pesquisa demonstra que a Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul aderiu ao Programa Mais Educação e, durante o período de 2008 a 2014, implantou-o de

forma gradativa e, em muitos aspectos, adaptando o Programa de acordo com a concepção de educação integral e em tempo integral que visava construir para as escolas da Rede, conforme foi apresentado no Capítulo 3.

O fato da implantação nos anos supramencionados haver ocorrido de forma gradativa, muito se deu devido as dificuldades encontradas na falta de infraestrutura das escolas; de equipe capacitada prévia e/ou concomitantemente a implantação, como também, ao principal fator, o baixo valor do financiamento por parte do governo federal, visto que, além do investimento para a implantação, faz-se necessária a manutenção dessas escolas, que exige um valor considerável de contrapartida do estado.

Quando em 2007, a Secretaria de Estado de Educação aderiu ao Programa Mais Educação a Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel foi uma entre duas que iniciaram a participação no Programa na Rede Estadual de Ensino em Mato Grosso do Sul.

A experiência do Programa Mais Educação implantado e implementado na Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel, fonte dessa pesquisa, é o retrato do esforço que a instituição vem fazendo em busca de transformar a escola de turno em escola de tempo integral.

A pesquisa evidenciou as dificuldades enfrentadas pela gestão, professores e estudantes, muitas delas se deram pela falta de formação em serviço para a implantação e implementação dessa política. Urge a necessidade de mais investimentos em cursos promovidos pela SED e pelo Governo Federal, como também a necessidade de garantir nos cursos de licenciatura a abordagem da temática, já que escolas de educação integral e em tempo integral é uma política pública fortemente presente na legislação.

No entanto, mesmo diante das dificuldades, ao observar o crescente número de estudantes matriculados, o aumento da porcentagem de aprovação, bem como a diminuição dos índices de evasão registrados nas Atas de Resultados Finais da escola, assim como os resultados das avaliações externas, tanto estadual como nacional, ou seja, o SAEMS e o SAEB, percebe-se o esforço da escola em promover uma melhor educação para suas crianças e jovens. Esforço este traduzidos na elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que embora seja questionável por muitos estudiosos é no presente o caminho mensurável que se tem de analisar as instituições educacionais e as políticas públicas implantadas.

Nesse sentido, torna-se fundamental a resignificação dos tempos, espaços e aprendizagens escolares para que seja ofertada uma educação para além dos muros escolares e que não se restrinja a “mais do mesmo”.

Quanto ao tempo escolar, percebe-se a preocupação da ocupação racional e criativa desse tempo, buscando metodologias diferenciadas para desenvolver as atividades dos macrocampos do programa, na tentativa de que a ampliação do tempo não seja "fazer mais do mesmo", e sim, ressignificar as aprendizagens escolares na busca de garantir a aprendizagem dos estudantes.

A concepção de Educação Integral, com a incorporação de novas funções por parte da escola e dos professores, implica em ir além da função de ensinar, uma vez que propicia a criação de espaços, tempos escolares e o acesso a bens culturais e é nessa perspectiva que a Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel vem buscando conseguir, entendendo que a escola tem o papel de sistematizar, estruturar e organizar estes conhecimentos de tal forma que os conteúdos escolares não fiquem em segundo plano, conforme alerta Saviani (2011).

Pelo fato de a escola não ser uma instituição isolada que se neutraliza diante dos problemas sociais, a intersetorialidade trazida no Programa surge como possibilidade de atuação conjunta de diferentes secretarias e setores. É importante que as ações complementares estejam a serviço da garantia da aprendizagem, caso contrário, é possível banalização da educação em tempo integral, se não forem asseguradas condições básicas para o desenvolvimento da proposta.

Nesse sentido, a Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel procura articular as atividades dos macrocampos com a Base Nacional Comum do Currículo. No entanto, a Secretaria de Estado de Educação necessita avançar na perspectiva de fortalecer a proposta de educação de tempo integral, pois o turno regular e contraturno devem ser vistos de forma integrada, como uma escola única. O fato de trabalhar com as atividades dos macrocampos em um período e o currículo da Base Nacional Comum em outro, apresenta uma prática internalizada da escola de turno, portanto, deve-se enfrentar os problemas necessários para superar essa dicotomia existente.

Cabe ressaltar que a escola, objeto desta pesquisa, mesmo diante das adversidades a exemplo da estrutura física do prédio escolar não estar adequada, da falta de cursos de formação continuada e do recebimento de poucos recursos financeiros vem conseguindo construir um projeto educacional diferenciado para as suas crianças e jovens da classe popular com a implantação da educação integral e em tempo integral, conseguindo, assim, ressignificar seus tempos, espaços e aprendizagens. No entanto, o avanço mais se deve pelo empenho e compromisso da equipe gestora, professores e pais ávidos em busca de melhorias no processo de ensino e de aprendizagem, do que pelas condições dadas pela própria Secretaria de Estado de Educação e pelo MEC.

A estratégia do Programa Mais Educação, como uma ação propulsora para a implantação de uma educação integral em tempo integral é interessante, no entanto, preocupante no que tange a responsabilidade do Estado, pois este transfere para as famílias e para a sociedade responsabilidades que deveriam ser dos agentes públicos. Isso retira do Estado muitas das suas obrigações, como a não obrigatoriedade de professores para o desenvolvimento das atividades do programa.

Tomamos como referência o pensamento de Gramsci(1999), em que a escola unitária por ele defendida, reúne em si características que priorizam uma cultura humanística e formativa, envolvida com a criação, com o trabalho independente e autônomo, não se preocupando apenas com a exagerada valorização da memória e com o ensino puramente dogmático e repetitivo.

O Programa Mais Educação, por meio de seus documentos demonstra bons argumentos e fundamentos que podem contribuir para o desenvolvimento de propostas de tempo integral para os estudantes do ensino fundamental, mas apresenta elementos que precisam ser avaliados e redimensionados com alguns desafios a serem superados.

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 premissa de corrigir rumos e propor novas ações capazes de assegurar a continuidade dessa política pública, sem seu rompimento, tendo em vista a troca de governo ocorrida em 2015.

Com essa pesquisa, não se pretendeu esgotar a temática, mas apresentar reflexões com o objetivo de responder a problemática de pesquisa anunciada, ou seja, se o Programa Mais Educação no contexto da educação integral está servindo como estratégia para ressignificar tempos, espaços e aprendizagens escolares.

Assim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a discussão sobre a necessidade de rever pontos nevrálgicos do Programa Mais Educação, a exemplo da necessidade de mais investimentos na infraestrutura dos prédios escolares; a lotação de professores com jornada integral na escola, como mais uma forma de romper com a dicotomia de turno e contraturno; a necessidade de formação continuada de professores e demais agentes da escola e da Secretaria de Educação; a integração da Base Nacional Comum do currículo e as atividades dos macrocampos e um maior financiamento do MEC e do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, a fim de garantir e otimizar a política de educação integral em tempo integral, além de oportunizar caminhos para novas pesquisas acadêmicas.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza no Brasil: Ampliação para menos.** Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, FAPERJ, 2009. BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais, Ministério da Educação. Brasília, 1997.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Ângela I.L.F. et al. **Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 273-283.

AZEVEDO, José Clóvis de. Escola cidadã: a experiência de Porto Alegre. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Maria R. T. (Org.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.143-155.

BHABHA, Hommi K. **O local da cultura.** Trad.: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, Alícia e MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. **Revista Educação & Sociedade.** Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 368- 385.

BRUNSTEIN, Janette. RODRIGUES, Andrea Leite e KIRSCHBAUM Charles. **Inovação Social e Empreendedorismo Institucional: a ação da ong “Ação Educativa” no campo educacional da cidade de São Paulo.** São Paulo, 2008, p.122. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/osoc/v15n46/06.pdf>. Acesso em 12 mai. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

_____. MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília: MEC, 1993.

_____. MEC. **Conferência Nacional de Educação para Todos 1993 –2003,** Brasília: MEC/SEF.

_____. **Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996.** Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 1996a.

_____. **Lei Complementar nº 87, de 13 de set. 1996.** (Lei Kandir). Dispõe sobre o imposto dos Estados e do Distrito Federal sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação, e dá outras providências. Brasília, 1996b.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 9.424/1996, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília, 1996d.

_____. **Decreto nº 2.264/1997.** Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. Brasília, 1997.

_____. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília, 1998a.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2/1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, 1998c.

_____. **Lei nº 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Cultura. IPHAN. (2003). **Projeto Escolas Parque como Patrimônio Cultural da Educação Brasileira.** Brasília (mimeo).

_____. **Lei nº 11.274/2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006a.

_____. **Medida Provisória nº 339/2006.** Regulamenta o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Brasília, 2006b.

_____. **Decreto Nº 6.253, de 13 de Novembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%206.253-2007?OpenDocument. Acesso em: 16 agos. 2015.

_____. MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação.** Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pde>. Acesso em: 16 agos. 2015.

_____. MEC. **Plano de Ações Articuladas.** Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par>. Acesso em: 19 de agos. 2015.

_____. MEC. **Portaria Interministerial de 17 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do Programa Mais Educação. Brasília, 2007a.

_____. **Decreto 6094 de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007b.

_____. **Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007.** Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Brasília, 2007c

_____. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Instituir o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 03 de agos. de 2015.

_____. MEC. **Resolução nº 38 de 19 de agosto de 2008.** Dispõe sobre a alimentação escolar aos estudantes da Educação Básica. Brasília, 2008.

_____. **Emenda Constitucional 59/2009 de 11 de novembro de 2009.** Promulga a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Brasília, 2009.

_____. MEC. **Educação Integral:** Texto-Referência para o Debate Nacional. Brasília, 2009a.

_____. MEC. **Programa Mais Educação: passo a passo.** Brasília, 2009b, 48 p. (Série Mais Educação).

_____. MEC. **Rede de Saberes Mais Educação:** pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação integral. Brasília – DF, 2009c.

_____. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2010a

_____. **Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação,** de 13 de julho de 2010. Brasília, 2010b.

_____. **Resolução nº 7 do Conselho Nacional de Educação,** de 14 de dezembro de 2010. Brasília, 2010c.

_____. MEC. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada** - Como ampliar tempos, espaços e oportunidades para crianças, adolescentes e jovens aprenderem. Brasília, 2011, 64p.

_____. **Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação,** de 30 de janeiro de 2012. Brasília, 2012.

_____. MEC. **Texto Desencadeador do Debate Nacional sobre a Política Curricular da Educação Básica.** Brasília, 2012

_____. MEC. **Manual do Programa Mais Educação.** Brasília: Ministério da Educação, 2014. Brasília, 2014a.

_____. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014b.

BRITO, Vera Lúcia Alves de. O público, o privado e as políticas educacionais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Maria R. T. (Org.). **Política e trabalho na escola:** administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 129-140.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB dez anos depois:** reinterpretando sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

CALSAVARA, Tatiana da Silva. **Os anarquistas e a educação:** as escolas modernas ou racionalistas. 2012. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/Tema2/0201.pdf>>

CANDAU, Vera. Reformas educacionais na América Latina. In: MOREIRA, A. F. (org.). **Currículo: políticas e práticas.** 4. ed. Campinas: Papyrus, 1999. p. 29-42.

_____, Vera (org.). **Didática:** questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma e ação, 2009.

Carta das cidades educadoras - Comunidades de Aprendizagem. **1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras.** Disponível em: <<http://comunidadesdeaprendizagem.org.br/Cartadascidadeseducadoras.pdf>>. Barcelona, 1990, Acesso em 10 de mar. 2015.

CARVALHO, Fabricio Aarão Freire. **Financiamento da Educação:** do FUNDEF ao FUNDEB repercussões da política de fundos na valorização docente da Rede Estadual de ensino do Pará 1996 a 2009. São Paulo, sn, 2012.

CAVALIERE, A.M.V . (orgs). Educação brasileira e(m) tempo integral. Vozes: Petrópolis, RJ, 2002. CASTRO, A. R. V. E FARIA, L. C. M. Ciep – o resgate da utopia. In: COELHO, L.M.C; CAVALIERE, A.M.V. (orgs). **Educação brasileira e(m) tempo integral.** Vozes: Petrópolis, RJ, 2002.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade:** Em busca de significados. Ensaio: Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v.23, n. 87, p. 461-484, abr-jun. 2015.

CIDADE EDUCADORA: Educação Integral. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/glossario/cidade-educadora/> Acesso em 9 de mar. 2015.

COELHO, Lígia Martha da Costa. **História(s) da educação integral.** Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COSTA, Maria Nilene Badeca da. **Maria Nilene Badeca da Costa:** depoimento ago, 2015. Campo Grande, 2015.

COUTINHO, Carlos Nelson (org). **O leitor de Gramsci: Escritos escolhidos 1916-1935**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2011. São Paulo: EDUSP, 2008.

DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro à descobrir**. Relatório para UNESCO da comissão internacional da educação para o séc. XXI. Paris: UNESCO, 2006.

DIDONET, Vital. LDB dez anos depois: uma retrospectiva da ação legislativa. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB dez anos depois: reinterpretando sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

DOURADO, L. F. A Reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F e PARO, V. H. (org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007.

DUARTE, Marisa R. T. Regulação sistêmica e política de financiamento da educação básica. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 821-839, Especial - Out. 2005.

FAUSTO, B. **História concisa do Brasil**. São Paulo: USP/Imprensa Oficial do Estado, 2008, p. 155-156.

FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio: uma crítica em três níveis. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n.9, p. 41-49, jan./dez., 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da Diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 95, maio/ago., 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALLO, Sílvio. Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. **Revista de Ciências Sociais**, n. 36 - abril de 2012 - pp.169-186.

GARCIA, Rosy Mary L. **Rosy Mary L Garcia: depoimento ago, 2015**. Campo Grande, 2015.

GHIRALDELLI JR, P. **Pedagogia e luta de classes**. Ibitinga: humanidades, 1991.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. MOLL, J. et alii. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

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.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos CENPEC. São Paulo: CENPEC, p.15-24, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3ª ed. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudanças**. Lisboa: McGraw, 2000.

JORNAL Luísa Vidal. Disponível em: <http: <http://www.central.jex.com.br/>> Acesso em: 10 fev. 2016.

KRAWCZYK, Nora. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, jan / fev / mar / abr. 2002.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Educação Integral, Territórios Educativos e Cidadania**: as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. Educar em Revista (Impresso), v. 45, p. 2-12, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiania, GO: Alternativa, 2004.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

MANACORDA, Mário A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**, 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINEZ, Júlia Mara da Silva. **Júlia Mara da Silva Martinez**: depoimento ago, 2015. Campo Grande, 2015.

MARTINS, Ângela Maria. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 77, p.28-48. Dezembro/ 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Decreto nº 3469, de 21 de fevereiro de 1986**. Ato de Autorização de Funcionamento do ensino fundamental.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Decreto nº 3704, de 15 de agosto de 1986**. Retificação do Decreto nº 3469, de 21 de fevereiro de 1986.

_____. Secretaria de Estado de Educação **Resolução/SED nº 2277** de 21 de agosto de 2009, publicada no diário oficial nº 7529 de 25 de agosto de 2009.

_____, Secretaria de Estado de Educação. **Programa Mais Educação/Educação Integral – Estado de Mato Grosso do Sul/2009**”, elaborado pela Coordenadoria de Políticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (COPEIEF).

_____, Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político-Pedagógico: Uma Construção Coletiva/2010**, elaborado pela Coordenadoria de Políticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (COPEIEF).

_____. **Lei nº 4.621 de 22 de dezembro de 2014**. Plano Estadual de Educação – PEE/MS, 2014, p.43. Disponível em: <http://www.gtpead.com.br/plano_polo_campo_grande.pdf> Acesso em: 02 agos. 2015.

MAURÍCIO, L. Velloso. **Escola Pública de Horário Integral: demanda expressa pela representação social**. 2001. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, 2001.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo. 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/ciacs-centros-integrados-de-atendimento-a-crianca/>>. Acesso em: 13 de dez. 2015.

MENEZES, J.S.S. Educação integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, L.M.C. **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP ET Alli: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MOLL, Jaqueline. **Da crise da escola e do seu (re) encontro com a vida**. In: QUIJANO, G. M. R. (org.). *Jornada da Educação Popular pelo encontro da Escola com a Vida*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. PINHEIRO, F. P. da S. Z. *O Programa Mais Educação: uma concepção de Educação Integral*. Unirio/ RJ: Dissertação de Mestrado, 2009.

_____, Jaqueline. **Conceitos e pressupostos o que podemos dizer quando falamos de educação integral?** Salto para o futuro Educação integral. Ano XVIII boletim 13 - Agosto de 2008.

_____, Jaqueline (Org.). **Educação Integral em Jornada Ampliada: Como ampliar tempos, espaços oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem**. Série Mais Educação, 2011.

_____, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

MORAES, José Damiro de. Educação anarquista no Brasil da primeira república. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Jose_Damiro_de_Moraes_artigo.pdf. Acesso em: 05 abr. 2015.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

OLIVEIRA, Ramon de. O Legado da CEPAL à Educação nos anos 90. **Revista Iberoamericana de Educação**. 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa. R. T. (orgs). **Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PARENTE, Marta Maria de A; LUCK, Heloisa. **Mapeamento da descentralização da educação brasileira nas redes estaduais do ensino fundamental**. Texto para discussão n° 675. Rio de Janeiro: IPEA, 1999. Disponível em:
<<http://www.ipea.gov.br/pub/td/td0675.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2015.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. **Anísio Teixeira e o Plano de Educação de Brasília**. 2011, ano 8. n 88, p. 26. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/105665/](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/105665)Acesso em 12 de dezembro de 2015.

PEREIRA, Eva W.; TEXEIRA, Zuleide A. Reexaminando a educação básica na LDB: o que permanece e o que muda. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB dez anos depois: reinterpretando sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

Projeto Político Pedagógico, Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel. 2012.

REDE DE CIDADES EDUCADORAS. Disponível em:
<<http://www.cidadeseducadorasbrasil.net.br/>>. Acesso em 10 de mar. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Quinze teses para aprofundar a democracia**. Brasília: UnB, p. 54, 2008.

SAVIANI, Demerval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 69, p. 119-136, dez. 1999.

_____. **A nova Lei da Educação (LDB): Trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____, O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.28, n. 100- Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida; SILVA, Katharine Nínive Pinto. **Mais Educação: A “Nova” Escola Nova.** 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/GT1.pdf>> acesso em: 31 mar. 2015.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2002.

SOYER, Santa Alves e LEAL, Edna Batista Spinola . (s/d). **A educação primária no Distrito Federal.** (mimeo)

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 29 de jul.2015.

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

_____, Anísio. **Educação não é Privilégio.** Rio de Janeiro, p. 176. Editora UFRJ, 5ª edição, 1994.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 abr. de 2015.

_____. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos sobre Educação para Todos.** Nova Delhi, 1993. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>>

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** São Paulo: Libertad, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes (Orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores.** Campinas: Papirus, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção. In: DOURADO, L. F e PARO, V. H. (org.). **Políticas públicas & educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001.

APÊNDICE A – Projeto de Intervenção

Educação Integral e em Tempo Integral na Perspectiva do Programa Mais Educação: um currículo a ser construído

Esta proposta de intervenção objetiva fortalecer o processo formativo da equipe gestora da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel, formada pela Diretora, Coordenadores e Professores Articuladores das Escolas de Tempo Integral (PAETIS).

Justificativa

A tentativa no Brasil em implantar escola de educação integral e em tempo integral não é nova e, em 2007, o MEC, por meio da Portaria Interministerial n. 17/2007, instituiu o Programa Mais Educação e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL 2010a), que apresenta os princípios da Educação Integral como a mais recente política pública de ampliação da jornada escolar.

Os princípios da educação integral e em tempo integral preconizados no Programa Mais Educação são traduzidos pela compreensão de uma educação do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária, e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens.

Para a efetivação dessa política, faz-se necessário aprofundar os estudos no intuito de que mais tempo na escola seja sinônimo de garantir aos estudantes maiores conhecimentos e, ao mesmo tempo, proporcionar-lhes uma educação integral, baseada nos princípios expostos.

Para tanto, faz-se mister a organização de um currículo integrando os diversos saberes, trazidos pelos macrocampos, aos conteúdos pertinentes a Base Nacional Comum, visando proporcionar o fortalecimento do processo de aprendizagem dos estudantes, pelo qual justifica a necessidade de implementação de práticas de formação continuada para a Diretora, Coordenadores e Professores Articuladores das Escolas de Tempo Integral (PAETIS), na perspectiva da construção de uma rede de saberes e práticas em prol do desenvolvimento integral dos estudantes participantes do Programa Mais Educação.

Sendo assim, este Projeto de Intervenção pretende contribuir com a construção de indicadores a fim de facilitar a elaboração do currículo escolar como uma das formas de minimizar os diversos problemas que emergem durante a prática de implantação da escola de educação integral e em tempo integral, na estratégia do Programa Mais Educação.

Metodologia

Esta proposta de intervenção compreende a realização de assessoramento pedagógico da pesquisadora à unidade escolar pesquisada, por meio da oferta de encontros de formação continuada a Diretora, Coordenadoras Pedagógicas e Professores Articuladores da Escola de Tempo Integral (PAETIS) do Programa Mais Educação.

Os encontros serão realizados na modalidade presencial, em datas previamente estabelecidas conjuntamente com o público alvo e tendo a escola como '*lócus*' da formação.

A carga horária será de 40 horas, sendo 32 (trinta e duas) horas destinados a 8 (oito) encontros presenciais, com carga horária de 04 (quatro) horas cada, distribuídas nos quatro bimestres letivos, no período que compreende abril a dezembro de 2016; acrescidas de 8 (oito) horas destinadas a construção de indicadores viáveis para que as gestoras, posteriormente, em conjunto com seus pares, avancem na construção de um currículo articulado à Base Nacional Comum com as atividades dos macrocampos oferecidas aos estudantes.

A avaliação final dos encontros dar-se-á por meio da construção dos indicadores supramencionados.

Para tanto, os encontros serão planejados a partir das reais necessidades da unidade escolar, conforme dados obtidos por meio da pesquisa que terá em princípio as temáticas sugeridas abaixo.

Quadro 6 - Temáticas sugeridas

Encontro	Temática
1º bimestre	Educação Integral e em Tempo Integral: Reflexões e Apontamentos
	Histórico da Educação Integral e em Tempo Integral no Brasil: Do Manifesto dos Pioneiros ao Programa Mais Educação
2º bimestre	Educação Integral e em Tempo Integral: O Desafio da Construção Curricular
	Programa Mais Educação e o Desafio do Trabalho com Macrocampos

3º bimestre	Articulação entre a Base Nacional Comum do Currículo e as Atividades de Macrocampos
4º bimestre	Construção de Indicadores para o Repensar o Currículo da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel

Fonte: Elaborado pela autora

Por fim, destaca-se que a certificação dos participantes ficará sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação, adotando-se como critério a participação do público-alvo em, no mínimo, 75% (setenta e cinco) das atividades presenciais.

APÊNDICE B - Questionário para a Secretária de Estado de Educação

Este questionário faz parte da pesquisa de mestrado de Carla de Britto Ribeiro Carvalho, cujo título é: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESTRATÉGIA PARA RESSIGNIFICAR TEMPOS, ESPAÇOS E APRENDIZAGENS ESCOLARES?

O período da pesquisa compreende os anos de 2007 a 2014.

Nome:

1. Explique a decisão em aderir ao Programa Mais Educação-Educação Integral.
2. Quais os principais avanços percebidos nas escolas da Rede Estadual de Ensino após a implantação do Programa Mais Educação, quanto:
 - a. Infraestrutura:
 - b. Recursos Humanos:
 - c. Recursos Financeiros:
 - d. Alimentação Escolar:
 - e. Monitores:
 - f. Atividades dos macrocampos:
 - g. Desempenho Escolar:
 - h. Disciplina:
3. Quais as principais dificuldades enfrentadas pela Secretaria de Estado de Educação na implantação e implementação do Programa Mais Educação, quanto:
 - a. Infraestrutura:
 - b. Recursos Humanos das escolas:
 - c. Recursos Humanos da Secretaria:
 - d. Recursos Financeiros:
 - e. Alimentação Escolar:
 - f. Monitores:

g. Atividades dos macrocampos:

h. Desempenho Escolar:

i. Disciplina:

4. Como a Secretaria trata a questão da articulação do currículo escolar no que tange ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores e o trabalho desenvolvido pelos monitores e professores das atividades dos macrocampos?

5. Como o Sr (a) percebe e quais procedimentos são utilizados para superar a falta de formação dos professores e demais agentes das escolas para trabalhar na perspectiva da educação integral em escola de tempo integral?

6. Alguns autores, com destaque para Saviani, dizem que, com o leque de atividades oferecidas pelos macrocampos no Programa Mais Educação, corre-se o risco da escola não focar para o principal objetivo dela que é o conhecimento científico. Como o Sr (a) percebe essa questão nas escolas da Rede participantes do programa?

7. O Sr (a) acredita que o Programa Mais Educação tem contribuído para a educação integral dos estudantes? Justifique sua resposta.

8. O tema dessa dissertação de mestrado é: O Programa Mais Educação no Contexto da Educação Integral: Estratégia para Resignificar Tempos, Espaços e Aprendizagens Escolares?

Em sua opinião, o Programa está realmente sendo uma estratégia para a resignificação dos Tempos, Espaços e Aprendizagens? Se a resposta for positiva, justifique cada item.

a. Quanto ao Tempo:

b. Quanto aos Espaços:

c. Quanto as aprendizagens:

9. Este espaço está destinado a alguma(s) observação (ões) que acredite ser pertinente e que não consta(m) do questionário.

OBRIGADA POR PARTICIPAR DA PESQUISA

APÊNDICE C – Questionário para Diretora Escolar e Coordenadoras Pedagógicas da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel

Este questionário faz parte da pesquisa de mestrado de Carla de Britto Ribeiro Carvalho, cujo título é: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESTRATÉGIA PARA RESSIGNIFICAR TEMPOS, ESPAÇOS E APRENDIZAGENS ESCOLARES?

O período da pesquisa compreende os anos de 2007 a 2014.

Nome (Opcional):

Tempo de atuação na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul:

Tempo de atuação na Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel:

1. Quais os principais avanços percebidos na escola após a implantação do Programa Mais Educação, quanto:

a. Infraestrutura:

b. Recursos Humanos

c. Recursos Financeiros:

d. Alimentação Escolar:

e. Monitores:

f. Atividades dos macrocampos:

g. Desempenho Escolar:

h. Disciplina:

2. Quais as principais dificuldades enfrentadas pela escola na implantação e implementação do Programa Mais Educação, quanto:

a. Infraestrutura:

b. Recursos Humanos:

c. Recursos Financeiros:

d. Alimentação Escolar:

e. Monitores:

f. Atividades dos macrocampos:

g. Desempenho Escolar:

h. Disciplina:

3. Constam no Projeto Político-Pedagógico da escola "parcerias com universidades". Como se estabelece essas parcerias para a escolha dos monitores e/ou para o desenvolvimento de projetos? Com quais universidades a escola tem parceria? A parceria é formalizada por algum documento?

4. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico a escola desenvolve projetos. Quais projetos são/foram destaques no período de 2008 a 2014? Faça um breve relato a respeito de cada um, destacando seus objetivos e os resultados alcançados.

5. Relate como é a rotina dos estudantes durante as 9h e 50 min que permanecem na escola?

6. Como são escolhidas e de que forma são trabalhadas as atividades dos macrocampos?

7. Como é realizada a articulação do currículo escolar no que tange ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores e o trabalho desenvolvido pelos monitores e professores das atividades dos macrocampos?

8. Após a implantação do Programa Mais Educação foi percebida uma aproximação na relação escola/comunidade? Justifique sua resposta.

9. Como o Sr (a) percebe e quais procedimentos são utilizados para superar a falta de formação dos professores e demais agentes da escola para trabalhar na perspectiva da educação integral em escola de tempo integral?

10. Alguns autores, com destaque para Saviani, dizem que, com o leque de atividades oferecidas pelos macrocampos no Programa Mais Educação, corre-se o risco da escola não focar para o principal objetivo dela que é o conhecimento científico. Como o Sr (a) percebe essa questão na Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel?

11. O Sr (a) acredita que o Programa Mais Educação tem contribuído para a educação integral dos estudantes? Justifique sua resposta.

12. O tema dessa dissertação de mestrado é: O Programa Mais Educação no Contexto da Educação Integral: Estratégia para Resignificar Tempos, Espaços e Aprendizagens Escolares?

Em sua opinião, o Programa está realmente sendo uma estratégia para a resignificação dos Tempos, Espaços e Aprendizagens? Se a resposta for positiva, justifique cada item.

a. Quanto ao Tempo:

b. Quanto aos Espaços:

c. Quanto as aprendizagens:

13. Este espaço está destinado a alguma(s) observação (ões) que acredite ser pertinente e que não consta(m) do questionário.

OBRIGADA POR PARTICIPAR DA PESQUISA

APÊNDICE D – Questionário para Professores da Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel

Este questionário faz parte da pesquisa de mestrado de Carla de Britto Ribeiro Carvalho, cujo título é: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESTRATÉGIA PARA RESSIGNIFICAR TEMPOS, ESPAÇOS E APRENDIZAGENS ESCOLARES?

O período da pesquisa compreende os anos de 2007 a 2014.

Nome (Opcional):

Tempo de atuação na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul:

Tempo de atuação na Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel:

1. Quais os principais avanços percebidos na escola após a implantação do Programa Mais Educação, quanto:

a. Infraestrutura :

b. Recursos Humanos

c. Recursos Financeiros:

d. Alimentação Escolar:

e. Monitores:

f. Atividades dos macrocampos:

g. Desempenho Escolar:

h. Disciplina:

2. Quais as principais dificuldades enfrentadas pela escola na implantação e implementação do Programa Mais Educação, quanto:

a. Infraestrutura:

b. Recursos Humanos:

c. Recursos Financeiros:

d. Alimentação Escolar:

e. Monitores:

f. Atividades dos macrocampos:

g. Desempenho Escolar:

h. Disciplina:

3. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico a escola desenvolve projetos. Quais projetos são/foram destaques no período de 2008 a 2014? Faça um breve relato a respeito de cada um, destacando seus objetivos e os resultados alcançados.

4. Como é realizada a articulação do currículo escolar no que tange ao trabalho pedagógico desenvolvido pelo (a) senhor (a) professor (a) e o trabalho desenvolvido pelos monitores e professores das atividades dos macrocampos?

5. Após a implantação do Programa Mais Educação foi percebida uma aproximação na relação escola/comunidade? Justifique sua resposta.

6. Como o Sr (a) percebe e qual procedimento utiliza para superar a falta de formação para trabalhar na perspectiva da educação integral em escola de tempo integral?

7. Alguns autores, com destaque para Saviani, dizem que, com o leque de atividades oferecidas pelos macrocampos no Programa Mais Educação, corre-se o risco da escola não focar para o principal objetivo dela que é o conhecimento científico. Como o Sr (a) percebe essa questão na Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel?

8. O Sr (a) acredita que o Programa Mais Educação tem contribuído para a educação integral dos estudantes? Justifique sua resposta.

9. O tema dessa dissertação de mestrado é: O Programa Mais Educação no Contexto da Educação Integral: Estratégia para Resignificar Tempos, Espaços e Aprendizagens Escolares?

Em sua opinião, o Programa está realmente sendo uma estratégia para a resignificação dos Tempos, Espaços e Aprendizagens? Se a resposta for positiva, justifique cada item.

a. Quanto ao Tempo:

b. Quanto aos Espaços:

c. Quanto as aprendizagens:

10. Este espaço está destinado a alguma(s) observação(ões) que acredite ser pertinente e que não consta(m) do questionário questionário.

OBRIGADA POR PARTICIPAR DA PESQUISA

APÊNDICE E – Questionário para Monitor do Programa Mais Educação na Escola estadual Luisa Vidal Borges Daniel

Este questionário faz parte da pesquisa de mestrado de Carla de Britto Ribeiro Carvalho, cujo título é: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESTRATÉGIA PARA RESSIGNIFICAR TEMPOS, ESPAÇOS E APRENDIZAGENS ESCOLARES?

O período da pesquisa compreende os anos de 2007 a 2014.

Nome (opcional):

Monitor de:

Tempo de atuação na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul:

Tempo de atuação na escola:

Universidade:

1. Você conhecia o Programa Mais Educação antes de assumir a função de monitor das atividades de macrocampos? No seu curso de graduação já foi debatido a questão da educação integral em escolas de tempo integral?
2. Qual o seu conceito de educação integral em escola de tempo integral?
3. Relate as dificuldades que enfrenta no desempenho de sua função (ex: espaço, tempo, infraestrutura, conteúdo, disciplina...).
4. Relate os aspectos positivos, os avanços que percebe no desenvolvimento dos estudantes a partir da atividade do macrocampo que você trabalha (ex: espaço, tempo, infraestrutura, conteúdo, disciplina...).
5. Como acontece a articulação do currículo escolar no que tange ao trabalho pedagógico desenvolvido por você, como monitor de atividades de macrocampo, com o trabalho dos professores regentes?
6. Como você percebe e tenta superar a falta de formação dos professores e demais agentes da escola para se trabalhar na perspectiva da educação integral em escola de tempo integral?

7. Como monitor de atividades de macrocampos do Programa Mais Educação, qual sugestão você dá para a implementação do programa?
8. Alguns autores, com destaque para Saviani, dizem que com o leque de atividades oferecidas pelos macrocampos no Programa Mais Educação, corre-se o risco da escola não focar para o principal objetivo dela que é o conhecimento científico. Como percebe essa questão na Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel?
9. Você acredita que o Programa Mais Educação tem contribuído para a educação integral dos estudantes? Justifique sua resposta.
10. Este espaço está destinado a alguma(s) observação(ões) que acredite ser pertinente e que não foram perguntadas o questionário.

OBRIGADA POR PARTICIPAR DA PESQUISA

ANEXO A: Termo de Adesão do Estado de Mato Grosso do Sul ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação



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 consequência 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;

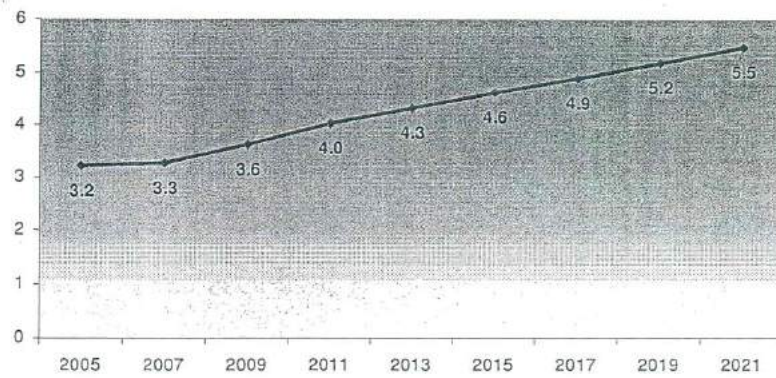
XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

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.

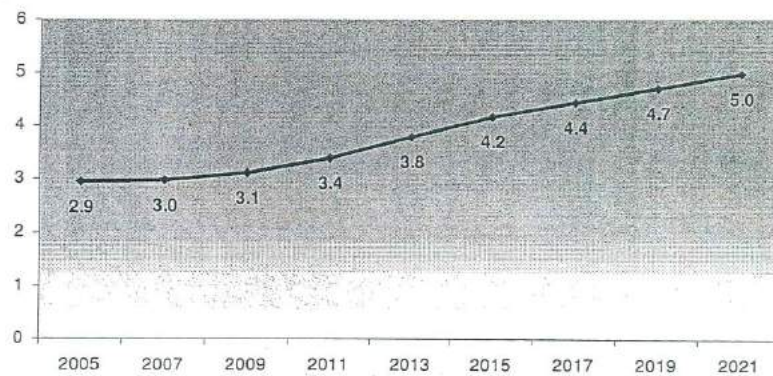


2. Desenvolver ações que possibilitem o cumprimento das metas estabelecidas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), conforme gráfico (s) abaixo:

Projeção do IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual



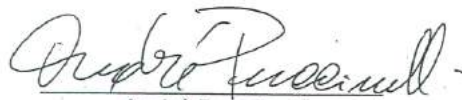
Projeção do IDEB dos anos finais do ensino fundamental da rede estadual



M
Ferreira

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 B - Termo de Visita.

SED - Secretaria Estadual de Educação
Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel

TERMO DE VISITA - CASA DOS ALUNOS - 2012 / 2012

Nome do aluno:

Wellington Ferreira da Silva

Ano:

Idade:

16 anos

92704519

Motivo da Visita:

Comparecimento aluno no dia, hora 23/02
pela mãe, às 9:30 minutos
na escola, ligou para o celular 92704519
sem sucesso

Esclarecimentos aos pais:

O pai declarou que parou o telefone
por ser muito caro e foi enviado para
seu trabalho.

Segundo pai, aluno não gosta de estudar
e quer fazer apresentações na escola
de teatro.

Justificativas dos pais:

Ficou acordado com os pais que o
aluno frequentará regularmente as aulas.

Encaminhamentos da Coordenação pedagógica:

Solicitamos a presença da polícia para
localizar e encaminhar o aluno.


Assinatura do responsável


Coordenação pedagógica

ANEXO C - Exemplo de Ementário

ESCOLA ESTADUAL LUISA VIDAL BORGES DANIEL

Coordenação Pedagógica

EMENTÁRIO 2014

Professor (a): Alexandre JorgeComponente Curricular: Língua PortuguesaTurma(s): 8ª A Turno Integral

Objetivos Gerais

Utiliza a língua oral e escrita para expressar sentimentos, experiências e ideias, interpretando de forma considerável, respeitando os diferentes níveis de expressão veiculados no sistema de comunicação. Escrever textos com coesão e coerência, respeitando o sistema de pontuação e ortografia convencional, buscando as informações necessárias para a compreensão da língua na elaboração de produção de textos (orais e escritos). Considerar características dos gêneros literários, revisar os próprios textos, valorizando a leitura como fonte de entretenimento e cultura, e a escrita, como registro da oralidade. Desenvolver atividades de análise linguística, leitura e escrita utilizando os recursos midiáticos existentes na escola.

Descrição do Programa

1º Bimestre:

ORALIDADE:

- Relato de opiniões, de ideias, conhecimento por meio de argumentos verbais.

PRÁTICA DE LEITURA:

- Interpretação de texto com ou sem auxílio de materiais gráficos diversos, relações entre recursos: verbal/não verbal.

PRODUÇÃO DE TEXTO:

- Elementos que estruturam e caracterizam o tipo de texto.

ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA:

- Sinonímia e Antonímia;

- Tipos de Sujeito;
- Vozes do Verbo.

2º Bimestre:

ORALIDADE:

- Relato de opiniões, de ideias, conhecimento por meio de argumentos verbais.

PRÁTICA DE LEITURA:

- Textos narrativos ficcionais (contos, crônicas, romances e outras).

PRODUÇÃO DE TEXTO:

- Tipos de textos; mobilização de conhecimentos prévios; organização das informações mais relevantes.

ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA:

- Pronomes Relativos que e quem;
- Pronomes Relativos o qual, onde e cujos;
- Crase;

3º Bimestre:

ORALIDADE:

- Relato de opiniões, de ideias, conhecimento por meio de argumentos verbais.

PRÁTICA DE LEITURA:

- Informações implícitas e explícitas no texto.

PRODUÇÃO DE TEXTO:

- Textualidade: unidade de sentido, fatores de textualização (coesão e coerência); segmentação das frases, orações, períodos e paragrafação.

ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA:

- Período Composto por Coordenação;
- Período Composto por Subordinação.

4º Bimestre:

ORALIDADE:

- Elementos da expressão oral.

PRÁTICA DE LEITURA:

- Interpretação do texto com ou sem auxílio de material gráfico diverso, relações entre recursos: verbal/não verbal.

PRODUÇÃO DE TEXTO:

- Textualidade: unidade de sentido, fatores de textualização (coesão e coerência), segmentação das frases, orações, períodos e paragrafação.

ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA:

- Concordância Verbal;
- Concordância Nominal.

Temas Transversais

- Questões étnico-raciais;
- Educação Ambiental.

Referências

- Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino / MS.
- DE FIGUEIREDO, Laura; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular e Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem**. Editora Moderna. 2013.
- MAGALHÃES, Thereza A. C.; CEREJA, William Roberto. **Português e Linguagens**. Editora Saraiva. 2011.
- TUFANO, Douglas. **Gramática Fundamental**. Editora Moderna. 2013.

Webgrafia

- WWW.sed.ms.gov.br
- WWW.professor.ms.gov.br
- WWW.mec.gov.br
- WWW.soportugues.com.br
- WWW.uoeducacao.com.br
- WWW.guidaquerido.com

Descrição do Método de Avaliação

Os alunos serão avaliados por meio do comportamento em sala de aula, atitudes perante os colegas e professor, pelo desenvolvimento de atividades de sala de aula, como leitura, escrita e exercícios de fixação, pela assiduidade e pontualidade às aulas e entregas de trabalhos escolares, por avaliações escritas mensais e bimestrais, bem como, pela responsabilidade e cumprimento de seus deveres e obrigações.

Critérios de Avaliação

- Comportamento;
- Produção de Leitura e Escrita;
- Assiduidade;
- Pontualidade;
- Responsabilidade;
- Avaliação Escrita Mensal;
- Avaliação Escrita Bimestral;
- Atividades de Caderno.

ANEXO D - Ressignificando o Currículo - Formação Continuada na/e pela Escola.**IDENTIFICAÇÃO****TEMA - RESSIGNIFICANDO O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS POLÍTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA****PROFESSORAS COORDENADOR (AS) ORIENTADORAS DA CAPACITAÇÃO****Julia Mara da Silva Martinez
Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira Calderoni****OBJETIVO:** Ampliar a discussão a respeito da produção do conhecimento como desafio para o trabalho docente.**DATA:** julho a dezembro de 2011**PUBLICO ALVO:** acadêmicos dos cursos de licenciaturas - Mais Educação, docentes, apoio pedagógico, direção e professores coordenadores.**LOCAL::** Escola Estadual Luísa Vidal Borges Daniel**CARGA HORÁRIA:** 20 horas**PERÍODO:** 1/06/2011 a 30/11/2011**4 ENCONTROS PRESENCIAIS E 4 COM ATIVIDADES
COMPLEMENTARES****CURSISTAS ***

- DIRETOR
- PROFESSORES
- FUNCIONÁRIOS ADMINISTRATIVOS
- COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

INTRODUÇÃO OU JUSTIFICATIVA

Este documento tem por finalidade apresentar os fundamentos e as características do curso de formação continuada - RESSIGNIFICANDO O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS POLÍTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA-, a ser oferecido pela Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel. As informações, de caráter pedagógico e operacional constantes neste projeto são diretrizes de trabalho propostas pela coordenação pedagógica.

Cada vez mais em tempos de globalização e pós-modernos, a escola reforça a centralidade do currículo. Além de outros aspectos, que reforçam a relação entre conhecimento, currículo e competitividade, os sistemas de educação e formação devem desenvolver competências para a sociedade do conhecimento, já que a riqueza das nações não depende somente de recursos naturais.

O ensino e a aprendizagem sempre se constituíram em um grande desafio para os docentes que precisam repensar suas práticas pedagógicas, os conteúdos e metodologias, passíveis de uma atuação docente possibilitadora de aprendizagens por parte de seus alunos.

Diante de tal propósito discutir o currículo com os professores nessa escola se coloca como necessidade, e também, como possibilidade de acompanhar cientificamente como se dá o processo de ressignificação desse currículo, visto que hoje com a escola de tempo integral se faz necessário buscar mediações possíveis entre a cultura escolar e a cultura da escola, legitimando, assim outros saberes. É a percepção da realidade de forma multidimensional e complexa (MORIN, 1991).

Para a discussão e ressignificação do currículo, um caminho viável é a organização de grupos de estudo e trabalho que tenham como meta a colaboração com o intuito de possibilitar a reflexão e ressignificação da prática docente. Tais estudos podem se constituir como um espaço rico e contribuir eficazmente com os saberes e fazeres a serem vivenciados em salas de aula.

Pretendemos também como esta formação discutir o instrumento utilizado para avaliar o desempenho dos alunos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação

Básica (Saeb), apresentando e refletindo com os docentes o modelo de análise das provas e itens fundamentado em análises pedagógicas as quais foram realizadas.

Espera-se, com as reflexões produzidas neste curso de formação desta unidade escolar, que os docentes envolvidos possam ressignificar suas práticas pedagógicas, no que se refere às abordagens relacionadas ao uso adequado das interfaces midiáticas e conceituais. Esses ganhos, por sua vez, devem ser refletidos na formação de cidadãos mais conscientes que saibam lidar com a realidade contemporânea.

OBJETIVO:

Organizar grupos colaborativos de estudo e de trabalho com docentes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, na perspectiva de traçar caminhos para acompanhar o processo de ressignificação do currículo e da avaliação da escola.

Os objetivos específicos desta proposta consistem em:

- permitir aos docentes transitarem com mais leveza e cientificidade nos temas a serem trabalhados no currículo escolar.
- ampliar o conhecimento sobre a prática pedagógica, a partir da valorização dos saberes docentes e da reflexão sobre outros saberes;
- redimensionar a ação docente fundamentando-a através do desenvolvimento de metodologias que proporcionem a articulação ensino-aprendizagem.

Nos encontros com o grupo serão estudados/discutidos projetos, conteúdos, metodologias, atividades e encaminhamentos sobre os saberes da escola, objetivando a ressignificação do currículo pelos docentes.

METODOLOGIA

PROPOSTA DE TRABALHO

(DES) CONSTRUINDO O CURRÍCULO: TRABALHANDO COM TEMAS CULTURAIS - RESSIGNIFICANDO O CURRÍCULO

Duração: 3 horas

15 minutos: Apresentação dos participantes– Dinâmica de grupo –

20 minutos: Análise do filme - ZEA -

Material: vídeo, multimídia.

20 minutos: Reflexão: Por que optamos pela temática?

Intencionalidade: Através da leitura de imagens, analisar a necessidade de se trabalhar com a diversidade e diferença na escola.

15 minutos: Leitura do documento do Decreto - 10639 e Decreto -11.645 –

20 minutos: Discussão sobre a implantação do decreto lei, suas implicações no currículo da escola.

Material: Slides construídos –

40 minutos: Atividade - Salada de Fruta –

Intencionalidade: Levar os docentes a perceber que existem várias diferenças, relacionando-as com as diferenças das pessoas, buscando perceber que as diferenças não significam desigualdade. Correlacionar semelhança, categorias e diferenças. Percepção das diferenças.

PROPOSTA DE TRABALHO

CULTURAS NEGADAS E SILENCIADAS NO CURRÍCULO

Duração: 3 horas

30 minutos: Teste: Como trabalhar com a diversidade e diferença na escola.

Intencionalidade: Refletir sobre como relacionamos e abordamos metodologicamente a temática.

30 minutos: Culturas negadas e silenciadas no currículo - Respostas curriculares diante da diversidade e da marginalização; SANTOMÉ –

Intencionalidade: desconstrução das práticas homogeneizantes no currículo.

Material: texto impresso, apresentação da discussão em slides.

10 minutos: Técnica de sensibilização –

15 minutos: Apresentação de experiência na escola -

MATERIAL: (vídeo – Projeto Rádio Escola), data show, multimídia.

15 minutos: Plenária de discussão – diálogo entre o texto e a experiência na escola.

20 minutos: Leituras de imagem –

Intencionalidade: apresentação de relatos de experiências

20 minutos: Para se pensar um planejamento curricular com temas culturais -

Intencionalidade: Fazermos enfrentamento com os currículos legitimados na escola

Material: Apresentação de slides-

20 minutos: Avaliação –

Roteiro de reflexões sobre a abordagem do tema.

PROPOSTA DE TRABALHO

RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NA ESCOLA.

Duração: 3 horas

30 minutos: apresentação de slides sobre a política nacional de elaboração de itens para provas escritas.

Intencionalidade: Que os docentes sejam capazes de elaborar os itens das provas tendo como parâmetro a política dos descritores elaborada pelo MEC.

30 minutos: Discussão sobre a forma como se elabora um item,

Intencionalidade: Desconstrução da cultura avaliativa na escola, para que os docentes auto-avaliem as provas escritas até então elaboradas, analisando-as com os elaborados para as avaliações externas, buscando aproximações e contradições.

Material: texto impresso, apresentação da discussão em slides

15 minutos: Café com afeto

25 minutos: Leituras de imagem sobre as provas escritas elaboradas pelos docentes da escola.

Análise de provas escritas elaboradas pelos docentes da escola

Método: divisão de pequenos grupos

MATERIAL: data show, multimídia, roteiro para análise.

20 minutos: Plenária de discussão –

Intencionalidade: Apresentação das impressões do grupo acerca das avaliações e os deslocamentos conceituais apresentados na escola quanto à elaboração dos itens da prova escrita

20 minutos: Oficina de elaboração de um item

Material: roteiro orientando quanto a elaboração de um item.

20 minutos: Avaliação – Serão avaliados através do roteiro- observando como os docentes elaborarão os itens.

Roteiro de reflexões sobre a abordagem do tema.

PROPOSTA DE TRABALHO

A IMPORTÂNCIA DO USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS COMO FERRAMENTA DE ALAVANCA NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Data:

Carga Horária: 30 minutos

Intencionalidade: atividade motivacional

Estimular o professor através da apresentação de uma construída por alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

Materiais utilizados:

Computadores da sala de Tecnologia.

Desenvolvimento:

Apresentando uma atividade desenvolvida pelos alunos do 3º ano da EE Luisa Vidal Borges Daniel na STE, no contra turno e realizada na aula do Projeto Aluno Monitor.

Carga Horária: 60 minutos

Intencionalidade: atividade teórica

Apresentar os passos seguidos pelo aluno para construir a atividade e o domínio do desta ferramenta

Desenvolvimento:

Usando as ferramentas do Programa PowerPoint e os aplicativos do Visual basic, será apresentado aos professores o passo a passo que os alunos do 3º ano percorreram para construir a atividade já apresentada.

Matérias utilizados:

Computadores da sala de tecnologia, Programa PowerPoint e aplicativos do visual basic

Carga Horária: 10 min intervalo

Carga Horária: 120 min

Intencionalidade: atividade prática

Levar ao professor ao domínio de uma ferramenta do Visual Basic na construção das atividades no programa PowerPoint.

Desenvolvimento:

Em duplas, os professores construirão atividades usando os aplicativos apresentados, que posteriormente, serão desenvolvidas na aula da STE por seus alunos.

Recurso:

Computador, programa PowerPoint e ferramenta do Visual Basic de tecnologia, Programa PowerPoint e aplicativos do visual basic, internet, ...

Carga horária: 120 min

Intencionalidade:

Verificar se o professor está dominando os aplicativos apresentados.

Desenvolvimento:

O professor estará construindo a partir da aula inaugural uma atividade com tema e componente curricular

Recurso:

Computador, programa PowerPoint e ferramenta do Visual Basic de tecnologia, Programa PowerPoint e aplicativos do visual basic, internet..

:

CRONOGRAMA

Atividades presenciais e Atividades complementares				
		Presenciais	Complementares	Data
1	1.1-Culturas negadas e silenciadas no currículo - Respostas curriculares diante da diversidade. 1.2-Elaboração de um planejamento contemplando os temas culturais	1.1- 3 horas	1. 2- 2 horas	06/09
2	2.1-Decreto - 10639 e Decreto - 11.645 2,2 - Elaborar uma atividade sobre diferença e diversidade.	2.1-3 horas	2.2- 2 horas	25/08

3	3.1- Ressignificando as práticas avaliativas na escola. 3.2 – Elaboração de 10 itens da disciplina em que atua	3.1- 3 horas	3.2 - 2 horas	02/07
4	4.1- A importância do uso das novas tecnologias como ferramenta de alavanca na aprendizagem dos alunos no ensino fundamental. 4.2.Elaboração de atividades utilizando ferramentas	4,1 3 horas	4.2. 2horas	01/11

AVALIAÇÃO E CONCLUSÃO

Entendemos a avaliação como um processo permanente, integral e sistemático da aprendizagem. Compreende momentos de auto-avaliação, de avaliação à distância e de avaliação presencial.

A auto-avaliação será permanente, visando permitir que o próprio cursista verifique se está alcançando os objetivos, como, também, indicando os aspectos em que está precisando rever suas práticas.


A avaliação à distância é incentivada neste curso de formação com as atividades complementares que poderão ser realizadas nos horários de planejamento do docente e acompanhada e monitorada pelas coordenadoras pedagógicas e deve ser feita ao longo do ano letivo. Os trabalhos realizados na forma de oficinas serão apresentados na forma de portfólio, indicando atividades complementares e de aprofundamento.

Os resultados das atividades realizadas pelos cursistas indicarão se os docentes precisam de atividades complementares ou atendimento individual, o que deverá ser feito paralelamente ao curso nos horários de planejamento.

BIBLIOGRAFIA *

- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. INEP. Matrizes curriculares de referência para o SAEB. Brasília, 1997.
- BRASIL. PNUD. Projeto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Brasília, 1992. [BRA/92/002/A/01/99.]
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *Guia para elaboração de itens: Língua Portuguesa*. Brasília, abril, 2002.
- MATOS, Sônia, R. Temas Culturais. Revista do professor – julho a setembro de 2010. Editora CPOEC. Rio Pardo, RS- ISSN1518-1839.
- RODRIGUES, Margarida. M. M. Propostas de análises de itens das provas do Saeb sob a perspectiva pedagógica e psicométrica. Consultora Externa da Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB/Inep/MEC. margaridarodrigues@uol.com.br
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. as culturas negadas e silenciadas no Currículo. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed., 11ª reimp.- Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- VARIZO, Z. da C. M.; OKUDA, M. M.; DOMINGUES, J. L. Elaboração de itens de múltipla escolha e montagem de testes objetivos. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 4, n. 6, p. 43-65, 1980.

ANEXO F - Atividade do estudante e uma das formas de registro e acompanhamento do processo de aprendizagem.


ESCOLA ESTADUAL LUISA VIDAL BORGES DANIEL
 Professora comunitária: Simone Costa de Paula

TP 01 - Oficina de Exatas


9º ano A ____/03/2015

Prezado(a) aluno(a) _____, este **Trabalho Pessoal** tem como objetivo explorar a sua habilidade em resolver problemas envolvendo o tema **espaço e forma**. As atividades apresentam os descritores: **D1** Identificar a localização e movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas; **D3** Identificar propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos; **D5** Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas

Acreditando em seu potencial de leitor(a), realize com carinho a atividade solicitada lendo com muita dedicação e atenção.

Bom Trabalho!

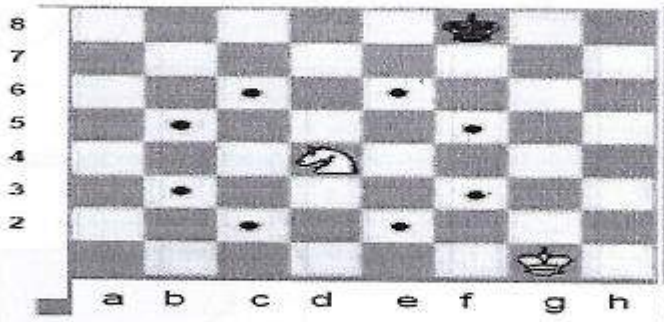
Questão 1) D1- Juca desenhou a planta da casa onde mora. Ela tem dois quartos, uma sala, uma cozinha e um banheiro. Observe essa planta.



Ao entrar em sua casa pela porta da sala e virar à direita, Juca está indo em direção

(A) à cozinha.
 (B) ao banheiro.
 (C) ao quarto 1.
 (D) ao quarto 2.

Questão 2) D1- Num tabuleiro de xadrez, jogamos com várias peças que se movimentam de maneiras diferentes. O cavalo se move para qualquer casa que possa alcançar com movimento na forma de "L", de três casas. Na figura abaixo, os pontos marcados representam as casas que o cavalo pode alcançar, estando na casa d4.



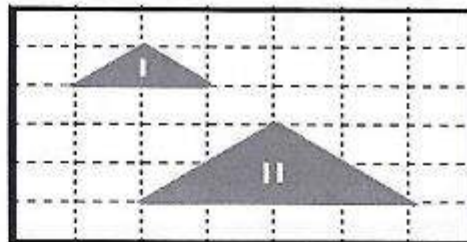
Dentre as casas que o cavalo poderá alcançar, partindo da casa f5 e fazendo uma única jogada, estão:

(A) g3 ou d6
 (B) h5 ou f3
 (C) h7 ou d7
 (D) d3 ou d7

Questão 3) D3 - Na ilustração ao lado, a figura II foi obtida a partir da figura I.

O perímetro da figura II, em relação ao da figura I, ficou:

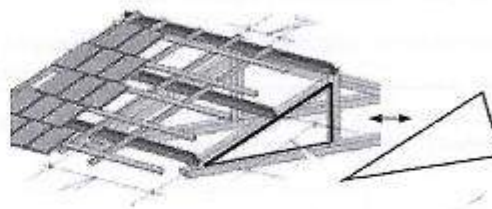
- (A) reduzido à metade;
- (B) inalterado;
- (C) duplicado;
- (D) quadruplicado.



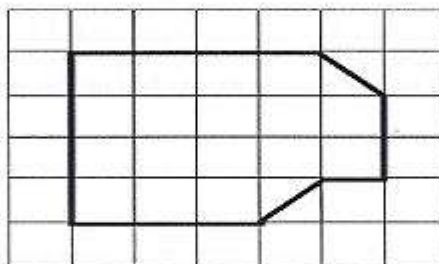
Questão 4) D3. A figura a seguir mostra a construção de um telhado.

O polígono destacado na figura é um

- (A) losango.
- (B) retângulo.
- (C) triângulo retângulo.
- (D) triângulo equilátero.



Questão 5) D5. A figura abaixo mostra um polígono desenhado em uma malha quadriculada, em que todos os quadradinhos têm o mesmo tamanho e o lado de cada um deles corresponde à unidade de medida de comprimento.



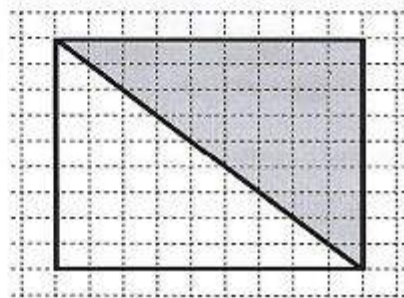
Duplicando-se as medidas dos lados desse polígono, o perímetro do novo polígono ficará

- (A) dividido por 2.
- (B) dividido por 4.
- (C) multiplicado por 2.
- (D) multiplicado por 4.

Questão 6) D5 - Mariana desenhou no papel quadriculado um quadrado e, em seguida, construiu a diagonal e pintou um parte de cinza.

A parte cinza pintada

- (A) é dobro da área do quadrado.
- (B) é a metade da área do quadrado.
- (C) é igual da área do quadrado.
- (D) é o triplo da área do quadrado.



ESCOLA ESTADUAL LUISA VIDAL BORGES DANIEL		 educação <small>EDUCAÇÃO INTEGRAL</small>
Aluno (a): _____		
Atividade Complementar de Língua Portuguesa	Data: ____/____/2015	Prof. Alexandre Jorge

Texto para a questão 01.

O Dia Seguinte

“Se há alguma coisa importante neste mundo, dizia o marido, é uma empregada de confiança. A mulher concordava, satisfeita: realmente, a empregada deles era de confiança absoluta. Até as compras fazia, tudo direitinho. Tão de confiança que eles não hesitavam em deixar-lhe a casa, quando viajavam. Uma vez resolveram passar o fim de semana na praia. Como de costume a empregada ficaria. Nunca saía nos fins de semana, a moça. Empregada perfeita. Foram. Quando já estavam quase chegando à orla marítima, ele se deu conta: tinham esquecido a chave da casa da praia. Não havia outro remédio. Tinham de voltar. Voltaram. Quando abriram a porta do apartamento, quase desmaiaram: o living estava cheio de gente, todo mundo dançando, no meio de uma algazarra infernal. Quando ele conseguiu se recuperar da estupefação, procurou a empregada: - Mas o que é isto, Elcina? Enlouqueceu? Aí um simpático mulato interveio: que é isto, meu patrão, a moça não enlouqueceu, coisa alguma, estamos apenas nos divertindo, o senhor não quer dançar também? Isto mesmo, gritava o pessoal, dance com a gente. O marido e a mulher hesitaram um pouco; depois - por que não, afinal a gente tem de experimentar de tudo na vida, aderiram à festa. Dançaram, beberam, riram. Ao final da noite concordavam com o mulato: nunca tinham se divertido tanto. No dia seguinte, despediram a empregada.”

Fonte: SCLAR, Moacyr. Histórias para (quase) todos os gostos. Porto alegre: L&PM, 1998.

01) (D10) O fato no texto que dá início ao conflito é:

- (A) Todos se divertiram muito na festa.
- (B) A empregada era de confiança do casal.
- (C) O casal esqueceu a chave da casa de praia.
- (D) O casal resolve passar o fim de semana na praia.

Texto para a questão 02.

Trecho do romance Vidas Secas de Graciliano Ramos

“Tam-se amodorrando e foram despertados por Baleia, que trazia nos dentes um preá. Levantaram-se todos gritando. O menino mais velho esfregou as pálpebras, afastando pedaços de sonho. Sinhá Vitória beijava o focinho de Baleia, e como o focinho estava ensanguentado, lambia o sangue e tirava proveito do beijo”.

Fonte: RAMOS, Graciliano. Vidas Secas. 32 ed. São Paulo: Martins, 1974. p.47-9

02) (D4) Neste fragmento do texto:

- (A) O narrador é Sinhá Vitória.
- (B) O narrador é o menino mais velho.
- (C) O narrador é o cachorro Baleia.
- (D) O narrador não é um personagem da história.

Texto para a questão 03.

O surdo aprende diferente

O surdo não adquire de forma natural a língua falada, e a sua aquisição jamais ocorre da mesma forma como acontece com a criança ouvinte. Esse processo exige um trabalho formal e sistemático. Os surdos, por serem incapazes de ouvir seus pais, correm o risco de ficar seriamente atrasados na compreensão da língua, a menos que providências sejam tomadas. E ser deficiente de linguagem, para um ser humano, é uma grande lacuna. Segundo Sacks, chega a ser uma calamidade, porque é por meio da língua que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. Se não pudermos fazer isso, ficamos incapacitados e isolados.

Pesquisas realizadas em várias cidades do Brasil chegaram à triste conclusão de que o oralismo, ainda utilizado em muitas escolas, não apresenta resultados satisfatórios para o desenvolvimento da linguagem do surdo. Além disso, o oralismo só é capaz de perceber 20% da mensagem, através da leitura labial. O bilinguismo busca respeitar o surdo na questão do processo de aquisição da sua língua natural, tendo como pressuposto básico que o surdo deve adquirir como língua materna e primeira língua (L1) a língua de sinais e, como segunda língua (L2), a língua oficial de seu país; no nosso caso a Língua Portuguesa.

Fonte: Revista Mundo Jovem julho de 2008, página 3, fragmento.

03) (D11) Segundo o texto apresentado, o surdo não adquire a linguagem da mesma forma que o ouvinte. O processo exige um trabalho formal e sistematizado. Qual a consequência quando não há este trabalho?

- (A) O surdo corre o risco de ficar seriamente atrasado na compreensão da língua.
- (B) O surdo não poderá fazer a leitura labial.
- (C) O surdo terá grandes problemas com o bilinguismo e com o oralismo.
- (D) O surdo será incapaz de compreender as mensagens através da leitura labial.

Texto para a questão 04.

O socorro

Ele foi cavando, cavando, cavando, pois sua profissão - coveiro - era cavar. Mas, de repente, na distração do ofício que amava, percebeu que cavara demais. Tentou sair da cova e não conseguiu sair. Gritou. Ninguém atendeu. Gritou mais forte. Ninguém veio. Enlouqueceu de gritar, cansou de esbravejar, desistiu com a noite. Sentou-se no fundo da cova, desesperado. A noite chegou, subiu, fez-se o silêncio das horas tardias. Bateu o frio da madrugada e, na noite escura, não se ouvia um som humano, embora o cemitério estivesse cheio de pipilos e coxares naturais dos matos. Só um pouco depois da meia-noite é que lá vieram uns passos. Deitado no fundo da cova o coveiro gritou.

Os passos se aproximaram.

Uma cabeça ébria lá em cima, perguntou o que havia: O que é que há? O coveiro então gritou desesperado:

“Tire-me daqui, por favor. Estou com um frio terrível!”

“Mas coitado!” - condoeu-se o bêbado. “Tem toda razão de estar com frio. Alguém tirou a terra de você, meu pobre mortinho!” E, pegando a pá, encheu-a de terra e pôs-se a cobri-lo cuidadosamente.

Moral:

Nos momentos graves é preciso verificar muito bem para quem se apela.

Fonte: FERNANDES, Millôr. Fábulas fabulosas. Rio de Janeiro: Nórdica, 1991.

04) (D1) O motivo pelo qual o coveiro não conseguiu sair do buraco foi que:

- (A) Distraiu-se tanto com seu trabalho que cavou demais.
- (B) Anoi-teceu rapidamente e ele sentiu medo de sair dali.
- (C) Estava com muito frio e precisava de um lugar para dormir.
- (D) Por mais que gritasse, ninguém atendeu seu pedido.


Texto para a questão 05.

O consumo de álcool cresce entre os jovens brasileiros. Muitos não se preocupam com a dependência **nem** encaram a bebida como droga. Mas, segundo a Organização Mundial de Saúde, o álcool é a droga mais consumida no mundo, com doze bilhões de usuários.”

Fonte: Revista Isto É/1978- 26/09/07 pág. 50.

05) (D18) A função desempenhada pela palavra destacada no texto é:

- (A) Comparação entre ideias
- (B) Adição de ideias.
- (C) Consequência dos fatos.
- (D) Finalidade dos fatos.

ESCOLA ESTADUAL LUISA VIDAL BORGES DANIEL		
Aluno (a): _____		
Atividade Complementar de Língua Portuguesa	Data: ____/____/2015	Prof. Alexandre Jorge

Textos para a questão 01.

Texto I

Redução da violência contra adolescentes

A violência contra adolescentes nas comunidades e nas ruas é um fenômeno tipicamente urbano e fortemente determinado pelas desigualdades sociais e econômicas nesses espaços. Caracterizada, em sua maioria, pelos assassinatos por armas de fogo, acidentes de trânsito e exploração sexual, a violência em espaços urbanos tem aumentado no Brasil e no mundo.

As maiores vítimas da violência urbana são os adolescentes moradores de comunidades populares e de periferias que, muitas vezes, encontram-se vulneráveis diante das ações de grupos criminosos e da repressão das forças de segurança. Em situações de ausência de políticas públicas eficientes e transformadoras, de opções de educação, de oportunidades de emprego, abre-se uma porta para a ação de aliciadores que recrutam crianças e adolescentes para o tráfico de drogas e armas. Em 2005, 8 mil pessoas entre 10 e 19 anos foram vítimas de homicídios. Destes, 65% eram afrodescendentes.

Fonte: Adaptação: http://www.unicef.org/brazil/pt/activities_10211.html – Acesso em: 30/10/08.

Texto II

O artigo 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei Federal 8.069/90) que dispõe: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”.

Fonte: <http://violenciaintrafamiliarfmp.blogspot.com/2007/10/violencia-contra-criancas-e-adolescentes>.

01) (D9) Com relação aos textos 1 e 2, é correto afirmar que:

- (A) Nenhum dos textos trata do adolescente na sociedade.
- (B) O texto 1 expressa direitos presentes no texto 2.
- (C) Os direitos presentes no texto 2, não estão garantidos no texto 1.
- (D) O direito expresso no texto 2 está garantido no texto 1.

Texto para a questão 02.



02) (D15) “Bem, você conseguiu ferir meus sentimentos, mas eu aceito suas desculpas. Obrigada”. Nessa fala, expressa no segundo quadrinho, a palavra destacada refere-se:

- (A) À menina.
- (B) Ao menino.

- (C) Às duas crianças.
 (D) Aos sentimentos.

Texto para a questão 03.

“Ainda que eu falasse a língua dos homens.
 E falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada seria.
 É só o amor, é só o amor.
 Que conhece o que é verdade.
 O amor é bom, não quer o mal.
 Não sente inveja ou se envaidece.”

Fonte: <http://vagalume.uol.com.br/legiao-urbana/monte-castelo.html> - Acesso em: 21/05/2008.

- 03) (D3) A expressão **“se envaidece”**, destacada no fragmento acima, refere-se:
 (A) Aos homens.
 (B) Aos anjos.
 (C) Ao amor.
 (D) Ao mal.

Texto para a questão 04.

Por que a ida é sempre mais demorada que a volta?

Essa sensação acontece com todo mundo que viaja – desde que tenham sido feitos trajetos idênticos, na mesma velocidade, em sentidos opostos. Isso porque o nosso cronômetro interno não funciona com perfeita regularidade e muitas vezes engana a noção de tempo. As estruturas neurais que controlam a percepção temporal estão localizadas na mesma área do cérebro que comanda a nossa concentração. Isso significa que, se a maior parte dessa área estiver voltada a prestar atenção no caminho, nas placas e na paisagem, não conseguimos nos concentrar no controle de tempo. E aí não saberemos quanto tempo, de fato, a viagem levou. Na ida, a descoberta de novos lugares influi na percepção de distância, e achamos que estamos demorando mais. Nossa preocupação é: “Quando vamos chegar?” Na volta, com o caminho já conhecido, a concentração se dispersa e a percepção de tempo é alterada para menos, dando a impressão que o trajeto passou mais depressa.

Rafael Tonon

Fonte: Revista Superinteressante - Edição 241 - Julho de 2007, pág. 50.

- 04) (D8) O texto acima permite concluir que a sensação de que a ida é sempre mais demorada que a volta, se deve:
 (A) À distância existente entre o ponto de saída e o ponto de chegada.
 (B) Ao tempo gasto no trajeto.
 (C) À concentração que não se situa na mesma área cerebral da percepção de tempo.
 (D) Ao funcionamento irregular do “cronômetro interno” dos seres humanos.

Texto para a questão 05.

Cinzas na Amazônia

Agosto marca o início tradicional das queimadas na Amazônia Legal. Mas os primeiros dias deste mês foram preocupantes. O número de focos de fogo na região é 40% maior que em 2006. “Acendemos o sinal amarelo”, diz o pesquisador Alberto Setzer, do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). É cedo para soar o alarme, mas o temor é que, se a estiagem que atinge a região continuar, os próximos meses sejam enfumaçados. Há outros dois motivos de inquietação. Os focos atuais se concentram no norte de Mato Grosso, sul do Pará e leste do Tocantins, todos com forte atividade agrícola. E todas as reservas florestais nacionais registraram casos de incêndio.

Fonte: Revista Superinteressante. nº 482, 13 de agosto de 2007.

- 05) (D1) De acordo com o texto, pode-se inferir que:
 (A) As queimadas na Amazônia Legal ocorrem com maior frequência antes do mês de agosto.
 (B) Se a frase na linha 3 “acendemos o sinal amarelo” for alterada para “o sinal amarelo será acendido”, não haverá mudança no sentido do texto.
 (C) O clima seco auxilia na propagação dos focos de incêndio.
 (D) Os focos de incêndio podem apresentar riscos às florestas brasileiras.



ESCOLA ESTADUAL LUISA VIDAL BORGES DANIEL
Professora comunitária: Simone Costa de Paula

TP 01 - Oficina de Linguagens

9º ano A _____/03/2015

Prezado(a) aluno(a) _____, este **Trabalho Pessoal** tem como objetivo explorar a sua habilidade de leitor(a). Os textos abaixo utilizam os descritores **(D1) Localizar informações explícitas em um texto/ D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão/ D4 – Inferir uma informação implícita em um texto**. Acreditando em seu potencial de leitor(a), realize com carinho a atividade solicitada lendo com muita dedicação e atenção. **Bom Trabalho!**

Leia o texto abaixo e responda a questão 1

Vamos imaginar que a indústria farmacêutica desenvolveu uma pílula que pudesse prevenir doenças do coração, obesidade, diabetes e reduzir o risco de câncer, osteoporose, hipertensão e depressão.

Já temos esse remédio. E não custa nada. Está a serviço de ricos e pobres, jovens e idosos. É a atividade física.

(Gro Harlem Brundtland, diretora geral da OMS – Organização Mundial da Saúde) Folha de São Paulo, 6 abr. 2002.

D1 _____ QUESTÃO 01 _____

De acordo com o texto, o remédio que não custa nada e está a serviço de ricos e pobres, jovens e idosos

- (A) é uma pílula fabricada pela indústria farmacêutica.
- (B) só é encontrado nas farmácias.
- (C) é a atividade física.
- (D) ainda não existe.

Leia o texto abaixo e, a seguir, responda aos itens 2 e 3.

Às seis da tarde

Às seis da tarde
as mulheres choravam
no banheiro.
Não choravam por isso
ou por aquilo
choravam porque o pranto subia
garganta acima
mesmo se os filhos cresciam
com boa saúde
se haviã comida no fogo
e se o marido lhes dava
do bom e do melhor
choravam porque no céu
além do basculante
o dia se punha
porque uma ânsia
uma dor
uma gastura

era só o que sobrava

dos seus sonhos.
Agora
às seis da tarde
as mulheres regressam do trabalho
o dia se põe
os filhos crescem
o fogo espera
e elas não podem
não querem
chorar na condução.

COLASSANTI, Marina. Disponível em:
<http://pensador.uol.com.br/frase/NTI3NTkz/Acesso> em: 17/06/2013

D4 _____ QUESTÃO 02 _____

O eu lírico considera que as mulheres

- (A) costumam chorar no fim da tarde porque são inconstantes.
- (B) sentem necessidade de chorar independente da situação.
- (C) choram por ficarem entediadas com o trabalho doméstico.
- (D) são proibidas de chorar nos ônibus durante a vinda do trabalho.

D3 _____ QUESTÃO 3 _____

Nos versos "porque uma ânsia/ uma dor/ uma **gastura**", a palavra destacada significa

- (A) ódio.
- (B) medo.
- (C) cansaço.
- (D) angústia.

ESCOLA ESTADUAL LUISA VIDAL BORGES DANIEL		 educação FORMAÇÃO INTEGRAL
Aluno (a):	Data: / /2015	
Atividade Complementar de Língua Portuguesa		Prof. Alexandre Jorge

Texto para a questão 01.

Como opera a máfia que transformou o Brasil num dos campeões da fraude de medicamentos? É um dos piores crimes que se podem cometer. As vítimas são homens, mulheres e crianças doentes — presas fêceas, capturadas na esperança de recuperar a saúde perdida. A máfia dos medicamentos falsos é mais cruel do que as quadrilhas de narcotraficantes. Quando alguém decide cheirar cocaína, tem absoluta consciência do que coloca no corpo adentro. Às vítimas dos que falsificam remédios não é dada oportunidade de escolha. Para o doente, o remédio é compulsório. Ou ele toma o que o médico lhe receitou ou passará a correr risco de piorar ou até morrer. Nunca como hoje os brasileiros entraram numa farmácia com tanta reserva.

PASTORI, Karina. O Paraíso dos Remédios Falsificados. Veja, nº 27. São Paulo: Abril, 8 jul. 1998, p. 4041.

01) (D1) Segundo a autora, “um dos piores crimes que se podem cometer” é:

- (A) a venda de narcóticos.
- (B) a falsificação dos remédios.
- (C) a receita de remédios falsos.
- (D) a venda abusiva de remédios.

Texto para a questão 02.

Realidade com muita fantasia

Nascido em 1937, o gaúcho Moacyr Seliar é um homem versátil: médico e escritor, igualmente atuante nas duas áreas. Dono de uma obra literária extensa, é ainda um biógrafo de mão cheia e colaborador assíduo de diversos jornais brasileiros. Seus livros para jovens e adultos são sucesso de público e de crítica e alguns já foram publicados no exterior. Muito atento às situações limite que desagradam à vida humana, Seliar combina em seus textos indícios de uma realidade bastante concreta com cenas absolutamente fantásticas. A convivência entre realismo e fantasia é harmoniosa e dela nascem os desfechos surpreendentes das histórias. Em sua obra, são frequentes questões de identidade judaica, do cotidiano da medicina e do mundo da mídia, como, por exemplo, acontece no conto “O dia em que matamos James Cagney”.

Para Gostar de Ler, volume 27. Histórias sobre Ética. Ática, 1999.

02) (D3) A expressão sublinhada em “é ainda um biógrafo de mão cheia” (l. 2) e (l. 3) significa que Seliar é

- (A) crítico e detalhista.
- (B) criativo e inconsequente.
- (C) habilidoso e talentoso.
- (D) inteligente e ultrapassado.

Texto para a questão 03.

O Homem que entrou pelo cano

Abriu a torneira e entrou pelo cano. À princípio incomodava-o a estreiteza do tubo. Depois se acostumou. Lá, com a água, foi seguindo. Andou quilômetros. Aqui e ali ouvia barulhos familiares. Vez ou outra um desvio, era uma seção que terminava em torneira. Vários dias foi rodando, até que tudo se tornou monótono. O cano por dentro não era interessante. No primeiro desvio, entrou. Vozes de mulher. Uma criança brincava. Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era um branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, ao olhá-lo interessada. Ela gritou: “Mãe, tem um homem dentro da pia”. Não obteve resposta. Esperou, tudo quieto. A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. Cadeiras Proibidas. São Paulo: Global, 1988, p. 89.

03) (D4) O conto cria uma expectativa no leitor pela situação incomum criada pelo enredo. O resultado não foi o esperado porque:

- (A) a menina agiu como se fosse um fato normal.
 (B) o homem demonstrou pouco interesse em sair do caso.
 (C) as engrenagens da tubulação não funcionaram.
 (D) a mãe não manifestou nenhum interesse pelo fato.

Texto para a questão 04.

O ouro da biotecnologia

Até os bebês sabem que o patrimônio natural do Brasil é imenso. Regiões como a Amazônia, o Pantanal e a Mata Atlântica ou o que restou dela são invejadas no mundo todo por sua biodiversidade. Até mesmo ecossistemas como o do cerrado e o da caatinga têm mais riqueza de fauna e flora do que se costuma pensar. A quantidade de água doce, madeira, minérios e outros bens naturais é amplamente citada nas escolas, nos jornais e nas conversas. O problema é que tal exaltação ufanista ("Abençoado por Deus e bonito por natureza") é diretamente proporcional à desatenção e ao desconhecimento que ainda vigoram sobre essas riquezas. Estamos entrando numa era em que, muito mais do que nos tempos coloniais (quando pau-brasil, ouro, borracha etc. eram levados em estado bruto para a Europa), a exploração comercial da natureza deu um salto de intensidade e refinamento. Essa revolução tem um nome: biotecnologia. Com ela, a Amazônia, por exemplo, deixará em breve de ser uma enorme fonte "potencial" de alimentos, cosméticos, remédios e outros subprodutos: ela o será de fato e de forma sustentável. Outro exemplo: os créditos de carbono, que terão de ser comprados do Brasil por países que poluem mais do que podem, poderão significar forte entrada de divisas. Com sua pesquisa científica carente, indefinição quanto à legislação e dificuldades nas questões de patenteamento, o Brasil não consegue transformar essa riqueza natural em riqueza financeira. Diversos produtos autóctones, como o cupuaçu, já foram registrados por estrangeiros que nos obrigarão a pagar pelo uso de um bem original daqui, caso queiramos (e saibamos) produzir algo em escala com ele. Além disso, a biopirataria segue crescendo. Até mesmo os índios deixam que plantas e animais sejam levados ilegalmente para o exterior, onde provavelmente serão vendidos a peso de ouro.

Resumo da questão: ou o Brasil acorda para a nova realidade econômica global, ou continuará perdendo dinheiro como fruta no chão.

- 04) (D6) Uma frase que resume a ideia principal do texto é:
 (A) A Amazônia deixará de ser fonte potencial de alimentos.
 (B) O Brasil não transforma riqueza natural em financeira.
 (C) Os índios deixam animais e plantas serem levados.
 (D) Os estrangeiros registraram diversos produtos.

Texto para a questão 05.

As enchentes de minha infância

Sim, nossa casa era muito bonita, verde, com uma tamareira junto à varanda, mas eu invejava os que moravam do outro lado da rua, onde as casas dão fundos para o rio. Como a casa dos Martins, como a casa dos Leão, que depois foi dos Medeiros, depois de nossa tia, casa com varanda fresquinha dando para o rio. Quando começavam as chuvas a gente ia toda manhã lá no quintal deles ver até onde chegara a enchente. As águas barrentas subiam primeiro até a altura da cerca dos fundos, depois às bananeiras, vinham subindo o quintal, entravam pelo porão. Mais de uma vez, no meio da noite, o volume do rio cresceu tanto que a família de frente teve medo. Então vinham todos dormir em nossa casa. Isso para nós era uma festa, aquela fauna de arrumar camas nas salas, aquela intimidade improvisada e alegre. Parecia que as pessoas ficavam todas contentes, riam muito, como se fazia café e se tomava café tarde da noite! E às vezes o rio atravessava a rua, entrava pelo nosso porão, e me lembro que nós, os meninos, torcíamos para ele subir mais e mais. Sim, éramos a favor da enchente, ficávamos tristes de manhãzinha quando, mal saltando da cama, íamos correndo para ver que o rio baixara um palmo – aquilo era uma traição, uma fraqueza do Itapemirim. Às vezes chegava alguém a cavalo, dizia que lá, para cima do Castelo, tinha caído chuva muita, anunciava águas nas cabeceiras, então dormíamos sonhando que a enchente ia outra vez crescer, queríamos sempre que aquela fosse a maior de todas as enchentes.

BRAGA, Rubem. *Ai de ti, Copacabana*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1962. p. 157.

- 05) (D14) A expressão que revela uma opinião sobre o fato "... vinham todos dormir em nossa casa" (l. 10), é
 (A) "Às vezes chegava alguém a cavalo..."
 (B) "E às vezes o rio atravessava a rua..."
 (C) "e se tomava café tarde da noite!"
 (D) "Isso para nós era uma festa..."

Texto para a questão 06.

Leia o texto abaixo



Arquivo: Folha de São Paulo, 25/04/1993

- 06) (D5) A atitude de Romeu em relação a Dalila revela:
- (A) compaixão.
- (B) companheirismo.
- (C) insensibilidade.
- (D) revolta.

Texto para a questão 07.

À antiga Roma ressurge em cada detalhe

Dos 20.000 habitantes de Pompéia, só dois escaparam da fulminante erupção do vulcão Vesúvio em 24 de agosto de 79 d.C. Varrida do mapa em horas, a cidade só foi encontrada em 1748, debaixo de 6 metros de cinzas. Por ironia, a catástrofe salvou Pompéia dos conquistadores e preservou a para o futuro, como uma jóia arqueológica. Para quem já esteve lá, a visita é inesquecível. A profusão de dados sobre a cidade permitiu ao Laboratório de Realidade Virtual Avançada da Universidade Carnegie Mellon, nos Estados Unidos, criar imagens minuciosas, com apoio do Instituto Americano de Arqueologia. Milhares de detalhes arquitetônicos tornaram-se visíveis. As imagens mostram até que nas casas dos ricos se comia pão branco, de farinha de trigo, enquanto na dos pobres comia-se pão preto, de centeio. Outro megaprojeto, para ser concluído em 2020, da Universidade da Califórnia, trata da restauração virtual da história de Roma, desde os primeiros habitantes, no século XV a.C., até a decadência, no século V. Guias turísticos virtuais conduzirão o visitante por paisagens animadas por figurantes. Edifícios, monumentos, ruas, aquedutos, termas e sepulturas desfilarão, interativamente. Será possível percorrer vinte séculos da história num dia. E ver com os próprios olhos tudo aquilo que a literatura esforçou-se para contar com palavras.

Revista Superinteressante, dezembro de 1998, p. 63.

- 07) (D12) A finalidade principal do texto é
- (A) convencer.
- (B) relatar.
- (C) descrever.
- (D) informar.

Textos para a questão 08.

Texto I

Telenovelas empobrecem o país

Parece que não há vida inteligente na telenovela brasileira. O que se assiste todos os dias às 6, 7 ou 8 horas da noite é algo muito pior do que os mais baratos filmes "B" americanos. Os diálogos são péssimos. As atuações, sofríveis. Três minutos em frente a qualquer novela são capazes de me deixar absolutamente entediado — nada pode ser mais previsível. Antunes Filho. Veja, 11/mar/96.

Texto II

Novela é cultura

Veja - Novela de televisão aliena?

Maria Aparecida - Claro que não. Considerar a telenovela um produto cultural alienante é um tremendo preconceito da universidade. Quem acha que novela aliena está na verdade chamando o povo de débil mental. Bobagem imaginar que alguém é induzido a pensar que a vida é um mar de rosas só por causa de um enredo açucarado. A telenovela brasileira é um produto cultural de alta qualidade técnica, e algumas delas são verdadeiras obras de arte. Veja, 21/jan/96.

- 08) (D21) Com relação ao tema "telenovela"
- (A) nos textos I e II, encontra-se a mesma opinião sobre a telenovela.
- (B) no texto I, compara-se a qualidade das novelas aos melhores filmes americanos.
- (C) no texto II, algumas telenovelas brasileiras são consideradas obras de arte.
- (D) no texto II, a telenovela é considerada uma bobagem.

ESCOLA ESTADUAL LUISA VIDAL BORGES DANIEL		 educação <small>EDUCAÇÃO INTEGRAL</small>
Aluno (a): _____		
Atividade Complementar de Língua Portuguesa	Data: ____/____/2015	Prof. Alexandre Jorge

Texto para a questão 01.



Fonte: <http://noisnatira.blogspot.com> - Acesso em: 19/05/2008.

01) (D7) Na tirinha acima, o personagem que está à direita, defende a tese de que:

- (A) As datas comemorativas estão se rendendo ao capitalismo.
- (B) A mídia apoia as datas comemorativas.
- (C) O dia dos namorados é dia de dar flores.
- (D) Flores são coisas supérfluas e inúteis.

Texto para a questão 02.

Puro preconceito

“É razoável que as pessoas tenham medo de assaltos”. Eles se tornaram rotina nos centros urbanos e, por vezes, têm consequências fatais. Faz todo sentido, portanto, acautelar-se, evitar algumas regiões em certos horários e, até, evitar pessoas que pareçam suspeitas. E quem inspira desconfiança é, no imaginário geral, mulato ou negro. Se falar com sotaque nordestino, torna-se duplamente suspeito. Pesquisa feita em São Paulo, contudo, mostra que essas ideias não têm base na realidade. Não passam de preconceito na acepção literal do termo. Dados obtidos de 2901 processos de crimes contra o patrimônio (roubo e furto) entre 1991 e 1999 revelam que o ladrão típico de São Paulo é branco (57% dos crimes) e paulista (62%).

Os negros, de acordo com a pesquisa, respondem por apenas 12% das ocorrências. Baianos e pernambucanos, juntos, por 14%. O estudo é estatisticamente significativo. Os 2901 processos correspondem a 5% do total do período. É claro que algum racista empedernido poderia levantar objeções metodológicas contra o estudo. Mas, por mais frágil que fosse a pesquisa, ela já serviria para mostrar que o vínculo entre mulatos, negros, nordestinos e assaltantes não passa de uma manifestação de racismo, do qual, aliás, o brasileiro gosta de declarar-se isento. (...)

Fonte: Folha de São Paulo, 06 de março de 2001.

02) (D7) O texto defende a ideia de que é falsa a relação suposta pelas pessoas entre a cor da pele, a origem e o grau de periculosidade de um indivíduo. Para defender esse ponto de vista são apresentados:

- (A) Opiniões de policiais.
- (B) O parecer do jornal.
- (C) Dados estatísticos.
- (D) Depoimento das vítimas.

Texto para a questão 03.**“Há uma geração sem palavras”**

A malhação física encanta a juventude com seus resultados estéticos e exteriores. O que pode ser bom. Mas seria ainda melhor se eles se preocupassem um pouco mais com os “músculos cerebrais”, porque, como diz o poeta e tradutor José Paulo Paes, “produzem satisfações infinitamente superiores”.

Fonte: Marili Ribeiro – Jornal do Brasil, caderno B, Rio de Janeiro, 28 de dez. 1996, p. 6.

03) (D7) No fragmento apresentado, o autor defende a tese de que:

- (A) A malhação física traz ótimos benefícios aos jovens.
- (B) Os jovens devem se preocupar mais com o desenvolvimento intelectual.
- (C) O poeta José Paulo Paes pertence a uma geração sem palavras.
- (D) Malhar é uma atividade superior às atividades cerebrais.

Texto para a questão 04.**Não nascemos sabendo**

Nós, humanos e humanas, somos portadores de um “defeito” natural que acaba por se tornar nossa maior vantagem: não nascemos sabendo! Por isso, do nascimento ao final da existência individual, aprendemos (e ensinamos) sem parar; o que caracteriza um ser humano é a capacidade de inventar, criar, inovar e isso é resultado do fato de não nascermos já prontos e acabados. Aprender sempre é o que mais impede que nos tornemos prisioneiros de situações que, por serem inéditas, não saberíamos enfrentar. Aqueles entre nós que imaginarem que nada mais precisam aprender ou, pior ainda, não têm mais idade para aprender, estão-se enclausurando dentro de um limite que desumaniza e, ao mesmo tempo, torna frágil a principal habilidade humana: a audácia de escapar daquilo que parece não ter saída.

A educação é vigorosa quando dá sentido grupal às ações individuais, isto é, quando se coloca a serviço das finalidades e intenções de um grupo ou uma sociedade; uma educação que sirva apenas ao âmbito individual perde impulso na estruturação da vida coletiva, pois, afinal de contas, ser humano é ser junto, e aquilo que aprendemos e ensinamos tem de ter como meta principal tornar a comunidade na qual vivemos mais apta e fortalecida. [...]

Quem não estiver aberto a mudanças e comprometido com questões de novos aprendizados estará fadado ao insucesso profissional e pessoal. Vale sempre lembrar a frase do fictício detetive chinês Charlie Chan: “Mente humana é como paraquedas; funciona melhor aberta” [...].

Mario Sergio Cortella

Fonte: <http://www.abrftba.com.br/artigos/naonascemossabendo.htm> - Acesso em: 10/03/03.

04) (D6) A ideia central do texto é:

- (A) Que a característica do ser humano é a capacidade de inventar.
- (B) Que o ser humano não nasce sabendo e que pode sempre aprender.
- (C) Que o ser humano tem habilidade de aprender.
- (D) Que o ser humano tem capacidade de repassar seu aprendizado à comunidade.

Texto para a questão 05.

Recebi uma correspondência muito interessante de uma leitora que é mãe de uma menina de cinco anos. Ela conta que saiu com o marido para uma compra aparentemente simples: uma sandália para a filha usar no verão. O que parecia fácil, **porém** tornou-se motivo de receio, indignação e reflexão. (...) Existem sandálias com salto plataforma, com salto anabela, com saltinho e com saltão. **Mas** sandálias para a menina correr, pular e virar cambalhota, saltar, nada! **Ou seja**, é difícil encontrar sandália para criança, **porque** agora a menina tem que se vestir como mulher.

Fonte: Adaptação: SAYÃO, Rosely. Folha de São Paulo, São Paulo, 29 nov. 2001.

05) (D15) Após ler o texto responda: Os termos em negrito indicam:

- (A) Oposição, finalidade, explicação, conclusão.
- (B) Oposição, conclusão, explicação, finalidade.
- (C) Explicação, causa, oposição, consequência.
- (D) Consequência, causa, finalidade, oposição.



ESCOLA ESTADUAL LUISA VIDAL BORGES DANIEL
Professora comunitária: Simone Costa de Paula

Texto para a questão 4

Um Remédio Chamado Carinho



Você sabia que a desnutrição, às vezes, não é causada apenas pela má alimentação? Falta de carinho também pode dificultar o desenvolvimento de uma criança. Hoje, 1% a 5% das crianças brasileiras sofrem de desnutrição.

Para tentar amenizar o problema, um hospital de São Paulo, o Pérola Byington, está ensinando as mães de crianças com desnutrição a cantar para seus filhos e até brincar de roda. O "tratamento" está dando certo, ou seja, algumas doses extras de carinho não fazem mal a ninguém.

Um remédio chamado carinho. *Zé, Coral Ed. n. 30, 1999.*

D1 _____ QUESTÃO 4 _____

Para diminuir o problema da desnutrição, um Hospital de São Paulo está

- (A) compensando a falta de comida com remédios.
- (B) dando às crianças doses extras de alimentação.
- (C) ensinando as mães a cantar e a brincar com os filhos.
- (D) oferecendo música e recreação para as crianças.

Leia o texto para responder a questão 5



www.custodio.net

D3 _____ QUESTÃO 5 _____

O uso da expressão "**finalmente**", no primeiro quadrinho, indica que a arrumação foi

- (A) completa.
- (B) corrida.
- (C) demorada.
- (D) mal feita.

Texto para a questão 6

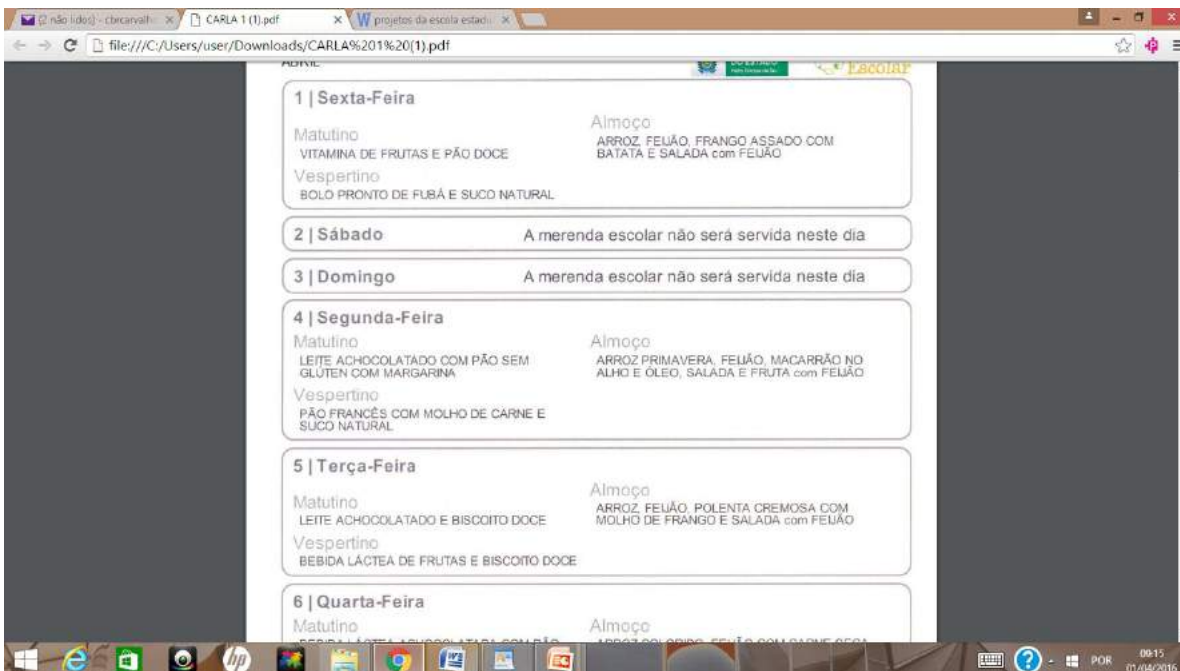


D3 _____ QUESTÃO 6 _____

Ao ler o primeiro quadrinho do texto II, o leitor é levado a pensar que, na sequência, o texto

- (A) defenderia as mulheres.
- (B) criticaria as mulheres.
- (C) reclamaria da qualidade do trabalho das mulheres.
- (D) daria mais tarefas para a mulher.

"A chave do sucesso é a perseverança."

ANEXO G - Exemplo de cardápio oferecido aos estudantes

The image shows a screenshot of a web browser displaying a school menu. The browser's address bar shows the file path: file:///C:/Users/user/Downloads/CARLA%201%20(1).pdf. The menu is organized by day of the week, with each day's menu items listed in a separate box. The days shown are Friday, Saturday, Sunday, Monday, Tuesday, and Wednesday. Each day's menu includes a 'Matutino' (morning) and 'Vespertino' (afternoon) section, and an 'Almoço' (lunch) section. The menu items are listed in a simple, clean font.

Day	Matutino	Vespertino	Almoço
1 Sexta-Feira	VITAMINA DE FRUTAS E PÃO DOCE	BOLO PRONTO DE FUBÁ E SUCO NATURAL	ARROZ, FEIJÃO, FRANGO ASSADO COM BATATA E SALADA com FEIJÃO
2 Sábado	A merenda escolar não será servida neste dia		
3 Domingo	A merenda escolar não será servida neste dia		
4 Segunda-Feira	LEITE ACHOCOLATADO COM PÃO SEM GLUTEN COM MARGARINA	PÃO FRANCÊS COM MOLHO DE CARNE E SUCO NATURAL	ARROZ PRIMAVERA, FEIJÃO, MACARRÃO NO ALHO E ÓLEO, SALADA E FRUTA com FEIJÃO
5 Terça-Feira	LEITE ACHOCOLATADO E BISCOITO DOCE	BEBIDA LÁCTEA DE FRUTAS E BISCOITO DOCE	ARROZ, FEIJÃO, POLENTEA CREMOSA COM MOLHO DE FRANGO E SALADA com FEIJÃO
6 Quarta-Feira			

ANEXO H - Projeto Intervenção na Aprendizagem.

Mato Grosso do Sul
SED - Secretaria de Estado de Educação

ESCOLA ESTADUAL LUISA VIDAL BORGES DANIEL

PROJETO DE INTERVENÇÃO NA APRENDIZAGEM

Rosy Mary Lopes Garcia.

Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira Calderoni.

Julia Mara da Silva Martinez.

at
Campo Grande, MS.

“ESCOLA ESTADUAL LUISA VIDAL BORGES DANIEL”

INTRODUÇÃO

O Sistema de Avaliação Educacional Institucional, MEC, visa contribuir especialmente para diagnosticar as lacunas de aprendizagem que afetam diretamente o desempenho escolar dos alunos da educação básica.

No entanto, apesar dos esforços e das informações disponibilizadas, a realidade da escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel, permanece aquém dos padrões esperados pela comunidade escolar, como aponta diagnóstico no âmbito nacional.

Entre as propostas discutidas como prioridades a serem selecionadas para 2011, necessidade de adequação e retomada cotidiana dos descritores que permeiam esta avaliação, visando surtir algum efeito sobre a aprendizagem dos alunos.

Diante do quadro educacional de nossa escola, entende-se que há necessidade de intervenção cotidiana e de políticas específicas para atender as demandas delineadas para a avaliação, como, também, diagnosticar os principais fatores que influenciam no desempenho dos alunos.

AVALIAÇÕES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O MEC, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Anísio Teixeira (INEP), realiza desde 1990 a avaliação em todas as unidades da federação, com o objetivo de captar, fornecer e produzir dados e informações educacionais mais fidedignos à realidade educacional brasileira.

Por meio dos resultados de seus testes e dos indicadores sobre o desempenho dos alunos, o INEP vem oferecendo subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas, além de contribuir para a criação de uma cultura de avaliação nas redes e instituições de ensino, de modo a avançar na melhoria da educação básica no Brasil.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, instituído pelo MEC e processado pelo INEP, é um indicador que sintetiza informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino) e cujo objetivo é permitir o monitoramento do sistema de ensino do país. Esse índice, além de apresentar um retrato do desempenho escolar no país, é um alerta em relação à atenção que os sistemas educacionais devem dedicar à avaliação e ao monitoramento constante de sua realidade específica.

Não se pode negar que a implantação das avaliações nacionais representou um avanço no desenvolvimento educacional, contudo, ainda há necessidade do aprimoramento dessas práticas quanto à universalização e à rapidez e agilidade na entrega dos resultados.

Além das médias estatísticas, que quantificam o problema, é necessário lançar mão dos outros indicativos relacionados à avaliação do desempenho escolar das crianças e jovens. Essa avaliação vem sendo realizada de forma cada vez mais sofisticada, com ênfase nas habilidades e competências dos alunos, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e da Prova Brasil, realizadas pelo INEP.

OBJETIVO GERAL

Implantar na unidade escolar, uma aprendizagem focada nos descritores, buscando desenvolver nos alunos habilidades e competências exigidas por estes descritores, construindo um portfólio de atividades trabalhadas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Utilizar procedimentos metodológicos de uma avaliação em larga escala para verificar o desempenho escolar dos alunos do 3º e 9º. anos do ensino fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;

Elaborar o diagnóstico da realidade educacional da unidade, por meio de informações socioeducacionais no sentido de contribuir para melhor análise dos resultados do desempenho escolar dos alunos;

Elaborar um banco de dados com as atividades aplicadas anteriormente pelo SAEB e Prova Brasil, realizadas pelo INEP.

Desenvolver 2 vezes por semana as atividades elaboradas para a construção do portfólio e fazer retomadas sempre que preciso. (30 minutos) → 2x por semana

Construir um portfólio com as atividades desenvolvidas pelos docentes das áreas de língua portuguesa e matemática.

PÚBLICO

O público contemplado serão os alunos do 3º ao 9º ano, matriculados regularmente nesta unidade escolar.

ELABORAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA UNIDADE:

Revisão de Matrizes Curriculares de referência em Língua Portuguesa e Matemática dos 6º e 9º anos do ensino fundamental.

Levantamento dos dados relativos ao número de alunos, turmas e escolas a serem avaliados;

Aplicação de uma avaliação diagnóstica no início do ano letivo, para diagnosticar as possíveis lacunas de aprendizagem;

Elaboração e diagramação das folhas de repostas das atividades e provas dos alunos;

Montagem de dois simulados (semestrais) das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, para análise das lacunas na aprendizagem dos alunos.

PROCESSO DE APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO SEMESTRAL

Aplicação dos instrumentos de avaliação nas turmas pelos docentes que estarão trabalhando com os descritores;

Realização da leitura ótica dos instrumentos de avaliação recolhidos;

Registro das turmas recolhidas num sistema informatizado, garantindo um rigoroso controle da aplicação;

Consolidação da base de dados da avaliação dos aplicadores pelos diretores da escola.

RESULTADOS DA AVALIAÇÃO:

Sistematização dos dados (leitura ótica dos instrumentais) e constituição da base de dados;

Análise estatística dos descritores com maior e menor dificuldade;

ANEXO I - Projeto Recuperação da Aprendizagem.

Mato Grosso do Sul
SED - Secretaria de Estado de Educação

ESCOLA ESTADUAL LUISA VIDAL BORGES DANIEL

PROJETO DE RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Rosy Mary Lopes Garcia.
Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira Calderoni.
Julia Mara da Silva Martinez.

“ESCOLA ESTADUAL LUISA VIDAL BORGES DANIEL”**PROJETO DE RECUPERAÇÃO – ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL****JUSTIFICATIVA:**

A partir da compreensão e do reconhecimento de que o aspecto pedagógico exerce forte impacto na aprendizagem dos alunos, construiu-se na Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel uma proposta de organização de uma Recuperação de Aprendizagem, que atenda as especificidades de cada componente curricular, ou pelo menos, que favoreça a superação das lacunas de aprendizagem apontadas nas avaliações do 4º Bimestre.

Considerando a escola, o planejamento educacional e de aula um elemento fundamental das ações pedagógicas, e entendendo que estas devam promover segurança, confiança e provocar as diversas formas de expressão: oral, plástica, motora, musical, entre outras, assim como possibilitar o trabalho com as diferentes linguagens é fundamental que a escola promova o desenvolvimento e a interação do aluno com os recursos específicos de cada disciplina como também a promoção da identidade pessoal.

Diante desta outra possibilidade de trabalho percebe-se a necessidade de organizar a escola onde possamos otimizar os espaços de aprendizagem, assim, também buscar rever os conteúdos trabalhados e conseqüentemente reavaliar a aprendizagem de nossos alunos.

Considerando o número elevado de alunos com baixo rendimento escolar no processo interdisciplinar, é necessário buscar maior especificação na avaliação, com vistas a informar sobre o que ensinar e como ensinar melhor a esse aluno. Propomos então um diagnóstico individualizado para os diversos alunos com dificuldades. Todos os docentes participaram do projeto.

OBJETIVO GERAL:

Constitui um mecanismo colocado à disposição da escola e dos professores para garantir a superação de dificuldades específicas encontradas pelos alunos, esta deverá ocorrer de forma paralela, intensiva e complementar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Criar uma forma diferenciada na organização do espaço escolar, levando em consideração as necessidades e recursos específicos de cada componente curricular.
- Proporcionar ao educando novos e estimulantes possibilidades de aprendizagem;
- Buscar construir uma aprendizagem mais significativa;

PERÍODO DE REALIZAÇÃO:

A partir da segunda quinzena de novembro até a segunda quinzena de dezembro.

PÚBLICO ALVO:

Alunos a partir do 3º ano ao 8º ano do ensino fundamental da educação básica

ALUNOS POR TURMA:

De 5 a 8 alunos por turma.

AGRUPAMENTOS:

nível de desempenho e ou componente curricular.

HORÁRIO DAS AULAS:

Com atendimento individual aos alunos com defasagem de aprendizagem em relação a turma.

NÚMERO DE AULAS:

De 2 a 10 aulas, dependendo do componente curricular.

PROVIDÊNCIAS DELINIADAS PARA A UNIDADE ESCOLAR

PROFESSORES COORDENADORES PEDAGÓGICOS:

- Fazer um Conselho Preventivo com todas as turmas; apontando as lacunas individuais de aprendizagem;
- Elaborar os planos de trabalho com os docentes;
- Coordenar, implementar e acompanhar o desenvolvimento dos planos de ação de docentes;
- Identificar no quadro inicial em que nível o aluno se encontra quanto às quatro expectativas de aprendizagem e ao término, registrar a situação do aluno.
- Disponibilizar aos docentes ambientes, pedagógicos e materiais;
- Elaborar comunicado aos pais sobre a proposta dos pais, explicitando as atitudes esperadas deles;
- Encaminhamento das informações aos pais e ou responsáveis;
- Garantir que sejam registrados os encaminhamentos o parecer dos alunos na ficha individual do aluno;
- Possibilitar que cada aluno receba atividades complementares de acompanhamento

PROFESSOR DA CLASSE:

- Participar do Conselho Preventivo no horário destinado ao planejamento de aulas;
- Identificar as dificuldades do aluno encaminhado à Recuperação de aprendizagem, como, também, definir os conteúdos, as expectativas de aprendizagem e procedimentos metodológicos a serem trabalhados,
- Elaborar atividades complementares, com a intencionalidade de rever as lacunas de aprendizagem;
- Desenvolver atividades significativas e diversificadas
- Utilizar diferentes materiais e ambientes;
- Definir os procedimentos avaliativos;
- Avaliar os avanços e redirecionar seu trabalho
- Elaborar uma avaliação de Recuperação;
- Registrar o desempenho desse aluno e os avanços significativos após a Recuperação da aprendizagem;

c) Os resultados das atividades incorporarão a avaliação bimestral quando a nota bimestral for inferior ao resultado obtido na Recuperação Paralela, será substituída pela nota maior.

AVALIAÇÃO

Faz-se necessário avaliar os aspectos formais e os informais que interpretam na formação integral do aluno e em sua aprendizagem. Assim como a avaliação, as atividades complementares e os demais aspectos do fazer pedagógico são tarefas e responsabilidades do professor e da equipe pedagógica da escola.

CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES

A prática de recuperação em seu sentido pleno, só será possível na medida em que o aluno esteja interessado na aprendizagem, o professor deverá estar interessado em que o aluno aprenda aquilo que está sendo ensinado, que se invista na construção dos resultados

O aluno deve ser estimulado pelos educadores da unidade a buscar superar suas dificuldades;

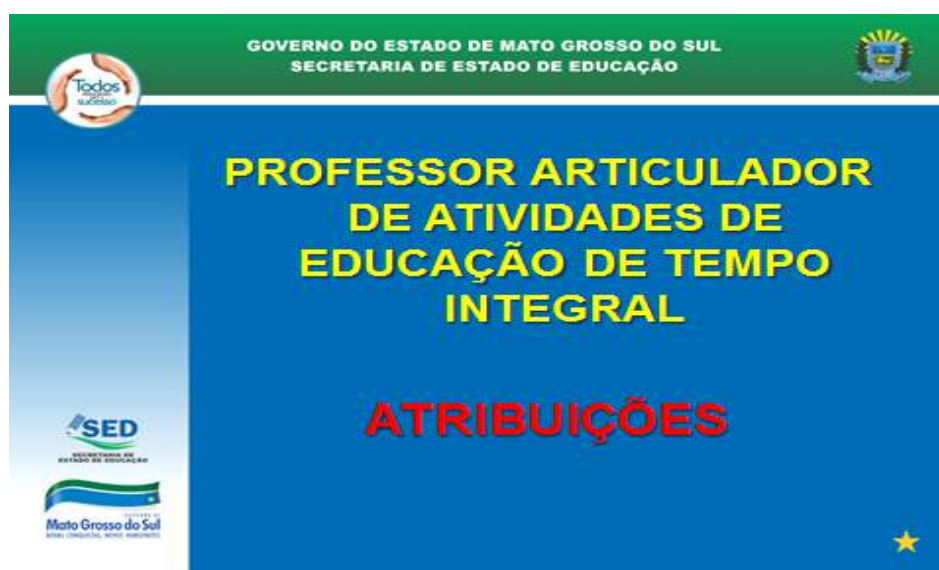
Aos alunos devem ser incentivados a novas possibilidades estimuladoras de aprendizagem;

Toda a unidade escolar, todo o corpo pedagógico e administrativo deverá estar sempre envolvido com um projeto de Recuperação de Aprendizagem;

A periodicidade deste projeto deverá ser de no máximo um mês.

O planejamento das atividades dos docentes versará não sobre diferentes horários, mas sobre os diferentes atividades complementares construídas por cada componente curricular específico e as possibilidades que elas oferecem, sem perder o foco que é a aprendizagem do aluno.

ANEXO J - Formação Continuada aos PAETIS: Atribuições dos PAETIS - Material produzido pela COPEIEF/SED para a webconferência realizada em 16.3.2014.



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

- Conforme sugestão apresentada pela Coordenadora de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental - COPEIEF, à Superintendência de Políticas de Educação – SUPED, e à Excelentíssima Senhora Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, em razão da extinção do Projeto de Coordenação de Área, foi autorizada a realocação, com nova convocação, dos antigos Coordenadores, agora como "Professores Articuladores de Atividades de Educação de Tempo Integral".



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

- A carga horária de convocação de cada Professor Articulador de Atividades de Educação de Tempo Integral foi determinada em função do número de turmas atendidas pelo Programa Mais Educação – Educação Integral, informação essa levantada junto à Coordenadoria de Gestão – COGES/SUPAI/SED – MS o Sistema de Gestão das Escolas – SGDE.
- A carga horária determinada é de no mínimo 20 (vinte) horas e no máximo 40 (quarenta) horas, conforme critério citado anteriormente.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR ARTICULADOR DE ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

• *Para as unidades escolares que foram cadastradas no PME, até o ano de 2012:*

• **Executar com os alunos a Atividade Pedagógica “Orientação de Estudos e Leitura”, do Macrocampo Acompanhamento Pedagógico.** ★



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

• *Para as unidades escolares que foram cadastradas no PME, no ano de 2013 (EE Joaquim Mário Bonfim; EE Dorcelina de Oliveira Folador e EE Antônio Valadares):*

• **Executar com os alunos as Atividades Pedagógicas “Letramento Língua Portuguesa, Produção e elaboração de Textos, Matemática”, do Macrocampo Acompanhamento Pedagógico.** ★

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO






• **Para todas as unidades escolares:**

• Participar da elaboração do Planejamento dos Professores Regentes, de disciplinas relacionadas às atividades pedagógicas que irão executar junto aos alunos;



★

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO



- Articular a elaboração de Planejamento Compartilhado dos demais Monitores dos demais Monitores com os Professores Regentes (ex.: Monitor de Esportes na Escola com os Professores Regentes de Educação Física);
- Na impossibilidade, incompatibilidade de horário dos Monitores com o Professor Regente para elaborar o Planejamento, fazer a “ponte” entre eles.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO



- Auxiliar a equipe de gestão no monitoramento e acompanhamento dos alunos no horário do almoço;
- Acompanhar a utilização dos materiais (kits) na execução das atividades pedagógicas do PME;
- Substituir, no caso de falta/ausência, um Monitor de outra atividade pedagógica;
- Auxiliar a equipe de gestão na seleção de novos Monitores;

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

- Auxiliar a equipe de gestão da unidade escolar na elaboração de horários das atividades do PME;
- Auxiliar os Professores Regentes no repasse de orientações e sugestões para execução na atividade do PME;
- Auxiliar o Professor do Horário Intermediário na elaboração de agenda de atividades de descanso dos alunos no horário do almoço;


GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO



• 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);

• Planejar momentos de apresentação de ações, relatórios e trabalhos realizados nas atividades pedagógicas do PME, nas reuniões de pais e de professores.

• Elaborar um Plano de Trabalho e encaminhar à COPEIEF/SUPED/SED – MS, até o dia 31 de março do corrente ano.




GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO






• Participar e elaborar relatório de participação nas web conferências do PME, mensalmente.

• Elaborar, bimestralmente, Relatório de Atividades e Ações realizadas e encaminhar para a Coordenadoria de Políticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – COPEIEF/SUPED/SED – MS.




GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

• Participar de todas as reuniões de planejamento e pais realizadas pela unidade escolar;

• Dar apoio e suporte a todas ações e atividades solicitadas pela equipe de gestão, bem como atender a todas as solicitações que lhe forem feitas, desde que relacionadas ao PME.



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

- Para esclarecimentos de demais dúvidas ou necessidade de outros esclarecimentos, encaminhar e-mail para o endereço:

✓ **coebmaiseduacao@gmail.com**

★

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO


• OBRIGADO!!!

★

ANEXO K - Formação Continuada aos PAETIS - Material produzido pela COPEIEF/SED para a webconferência realizada em 14.3.2014.




GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO




• NORMATIZAÇÃO:

- O Programa Mais Educação instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular¹, na perspectiva da Educação Integral.




★

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO




• NORMATIZAÇÃO:

- Conforme o Decreto nº 7.083/2010, os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens.




★

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO



• LEGISLAÇÃO:

- A Educação Integral está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendida em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01) e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007).



★

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

• OBJETIVO PRINCIPAL:

- Alcançar a efetiva qualidade de ensino e de aprendizagem dos estudantes, com a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, com desenvolvimento de atividades pedagógicas, projetos e pesquisas.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

OBJETIVOS



- I. Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;
- II. Promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;
- III. Integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

OBJETIVOS


- IV. Promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;
- V. Contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;
- VI. Fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada;

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

OBJETIVOS

- VII. Fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;
- VIII. Desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis; e
- IX. Estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO




• INTERSETORIALIDADE

- A ação intersetorial no Programa Mais Educação – Educação Integral ocorre 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.




GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO




• INTERSETORIALIDADE

- A ação intersetorial no Programa Mais Educação – Educação Integral ocorre 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.




GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO




• INTERSETORIALIDADE

- No Estado de Mato Grosso do Sul, a intersectorialidade ocorre entre a Secretaria de Estado de Educação, Secretaria de Estado de Saúde, Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Saúde de Campo Grande e, em 2012, a Secretaria de Estado de Justiça e de Segurança Pública.





GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO






• OPERACIONALIZAÇÃO

- O Programa Mais Educação é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).








GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

• OPERACIONALIZAÇÃO

- Em Mato Grosso do Sul, nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, o Programa é operacionalizado pela Secretaria de Estado de Educação, na Coordenadoria de Políticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – COPEIEF/SUPED/SED, por intermédio da Coordenação Estadual do Programa Mais Educação – Educação Integral, uma das contrapartidas exigidas pelo Ministério da Educação para adesão ao Programa.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

• OPERACIONALIZAÇÃO

- Nos municípios (Redes Municipais), o Programa Mais Educação – Educação Integral é operacionalizado pela Secretaria Municipal de Educação.
- As operacionalizações das Redes Estadual e Municipais são independentes e não se relacionam, sendo autônomas e uma não tem interferência e interferência uma sobre a outra.
- A Coordenação Estadual do Programa Mais Educação – Educação Integral cabe a responsabilidade de coordenar as unidades escolares da Rede Estadual de Ensino e, apenas e tão somente, e quando solicitada, dar suporte aos municípios.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

• CRITÉRIOS PARA ADEÇÃO


- O Programa Mais Educação estabeleceu os seguintes critérios para seleção das unidades escolares urbanas em 2013:
 - Escolas contempladas com PDDE/Integral nos anos de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012;
 - Escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, IDEB anos iniciais < 4.6 e IDEB anos finais < 3.9, totalizando 23.833 novas escolas;

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

• CRITÉRIOS PARA ADEÇÃO


- Escolas localizadas em todos os municípios do País;
- Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO



• CRITÉRIOS PARA ADESÃO

- O Programa Mais Educação estabeleceu os seguintes critérios para seleção das unidades escolares do campo em 2013:
 - *Municípios com 15% ou mais da população “não alfabetizados”;*
 - *Municípios que apresentam 25% ou mais de pobreza rural;*





GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO




• CRITÉRIOS PARA ADESÃO

- *Municípios com 30% da população “rural”;*
- *Municípios com assentamento de 100 famílias ou mais;*
- *Municípios com escolas quilombolas e indígenas.*






GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO



• ESTRUTURA DE EXECUÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

- As unidades escolares funcionam em turno diário e ininterrupto, executam a matriz curricular e ampliam a jornada escolar com atividades pedagógicas lúdicas, promovendo o desenvolvimento de pesquisas e projetos, para permanência mínima dos estudantes na escola de sete horas diárias, de segunda a sexta-feira, com fornecimento de merenda e almoço com cardápios elaborados por nutricionistas e atendendo a todas as Resoluções do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

• ESTRUTURA DE EXECUÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

• MACROCAMPUS

- O Programa Mais Educação prevê a oferta de um conjunto de macrocampos e refere-se às atividades pedagógicas propostas para as diferentes áreas de conhecimento a serem desenvolvidas na perspectiva da Educação Integral, visando proporcionar:

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

• MACROCAMPUS

- Apoio metodológico; e
- Procedimentos e materiais voltados às atividades pedagógicas e lúdicas para o ensino e a aprendizagem, contextualizado em projetos de trabalho educacional, de acordo com a necessidade e com respeito ao tempo de aprendizado de cada criança, adolescente e jovem.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

• ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

- As Atividades Pedagógicas promovem a ampliação do tempo de permanência do estudante na unidade escolar, com execução de atividades lúdicas, desenvolvimento de projetos, pesquisas e ações interdisciplinares.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

EXEMPLOS DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

MACROCAMPO	ATIVIDADE	DURAÇÃO
Esporte e Lazer	Esporte na Escola/ Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futsal, futebol, handebol, voleibol, x adrez, etc.)	01 ano
Comunicação, Uso de Mídia e Cultura Digital e Tecnológica	Ambiente de Redes Sociais	01 ano
Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Mosaico	01 ano
Acompanhamento Pedagógico	Orientação de Estudos e Leitura	Obrigatória*

SED
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Mato Grosso do Sul
Atos Normativos, 2010

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

- As atividades pedagógicas do Programa Mais Educação não fazem parte da Grade Curricular da escola, não sendo portanto considerada para aplicação de avaliações com mensuração de notas. Não é elaborada uma Matriz diferenciada para unidades escolares participantes do Programa.
- Fica a critério de cada Rede criar uma matriz curricular de Educação em Tempo Integral, por meio de elaboração de Resolução própria e obedecendo todas as normativas MEC; CNE; LDB; CEE; CME (se houver) e outras esferas legais.

SED
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Mato Grosso do Sul
Atos Normativos, 2010

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

- A organização curricular tem que contemplar não só os conteúdos que são desenvolvidos com os alunos, mas todas as intenções educativas da instituição. Diz respeito tanto aos conhecimentos de situações formais e informais, assim como aos conteúdos e situações que a escola propõe como vivência aos seus alunos e às diferentes relações estabelecidas na condução desse processo.

SED
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Mato Grosso do Sul
Atos Normativos, 2010

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Todos
aprendem

SED
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Mato Grosso do Sul
MATER EDUCANDO, VIVER APRENDENDO

REORGANIZAÇÃO DE EXECUÇÃO DO PROGRAMA



MAIS EDUCAÇÃO EDUCAÇÃO INTEGRAL

- O redesenho do PME (Escolas Urbanas) em 2013 responde ao desafio de superar a dicotomia entre turno e contra-turno de modo que as atividades escolhidas sejam incorporadas nas práticas cotidianas dos professores e professoras.
- A reorganização do Macrocampo Acompanhamento Pedagógico foi elaborada na perspectiva de equilibrar a agenda curricular de modo que a escola vistumbre a organização do tempo integral, articulando as atividades do PME e os componentes curriculares.

- Para garantir a efetividade do Programa Mais Educação e a conexão das atividades do PME ao projeto político pedagógico da escola, em 2013 o programa passou a ofertar às escolas urbanas sete Macrocampos, sendo eles:

- **1) Acompanhamento Pedagógico;**
- **2) Comunicação uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica;**
- **3) Cultura, Artes e Educação Patrimonial;**
- **4) Educação Ambiental e Sociedade Sustentável;**
- **5) Esporte e Lazer;**
- **6) Educação em Direitos Humanos; e**
- **7) Promoção da Saúde.**



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

• O **Macrocampo Acompanhamento Pedagógico** continua sendo obrigatório, agora com apenas **uma atividade** que contemplará as diferentes áreas do conhecimento envolvendo todas as atividades disponíveis anteriormente (alfabetização, matemática, história, ciências, geografia e línguas estrangeiras).

★



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

• Essa atividade é denominada **Orientação de Estudos e Leitura** e tem por objetivo a articulação entre o currículo estabelecido da escola e as atividades pedagógicas propostas pelo PME, ensejando assim o permanente diálogo entre os professores da escola e os monitores que atuam no PME.

★



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

• A atividade **Orientação de Estudo e Leitura** deverá ser realizada com **duração de uma hora à uma hora e meia, diariamente**, sendo executada pelos **Professores Articuladores de Atividades de Educação de Tempo Integral – PAETI***, e não mais por **Monitores**.

★



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

• As atividades dos macrocampos: **“Educação em Direitos Humanos”**; e **“Promoção da Saúde”**, quando escolhidas, devem ser articuladas como temas transversais nas demais atividades selecionadas no PME, sobretudo nos Macrocampos de Comunicação uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica (ex. jornal, rádio escolar e etc) e Cultura, Artes e Educação Patrimonial (ex. teatro, dança e etc).



★

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO



- O Programa Segundo Tempo - PST transformou-se na atividade **“Esporte na Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas”**(basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol e xadrez), que objetiva qualificar a ação pedagógica, por meio de uma proposta planejada, inclusiva, participativa, que possibilita o desenvolvimento de diversas modalidades. ★

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO



- Essa atividade deverá ser realizada 2 vezes por semana e cada encontro com duração mínima de uma hora, sendo mediada por um monitor, que seja preferencialmente um estudante de graduação da área da Educação Física ou Esporte, vinculado ao PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), ou a outro estágio supervisionado. ★

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO





- Para desenvolver as atividades de Esporte na Escola, a escola receberá um kit de material esportivo diversificado, recurso para aquisição de kit de material específico para o atletismo e um kit de material didático-pedagógico, além de capacitação para os monitores e acompanhamento das ações. ★

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

- Para obter mais informações e materiais para realizar reuniões de formação nas unidades escolares, sobre o Esporte na Escola, acessar o link abaixo:
- <http://www.esporte.gov.br/snelis/segundotempo/maiseducacao/default.jsp>



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO




• OBRIGADO!!!






ANEXO L - Projeto Interação com a Família.

ESCOLA ESTADUAL LUISA VIDAL BORGES DANIEL

PROJETO DE INTERAÇÃO NA FAMÍLIA

Campo Grande, MS
2012

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel

Endereço: Rua Ameixas n/s, Bairro Bom Jardim.

Telefone: 33146050

Direção Escola: Rosy Mary Lopes Garcia

Professora Coordenadora responsável pela execução do projeto: Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira Calderoni

População alvo: Responsáveis pelos alunos matriculados nesta unidade escolar, alunos regularmente matriculados e docentes..

Período de realização: todas as quartas-feiras das 19 horas às 22 horas.

JUSTIFICATIVA

Ao observar as dificuldades encontradas pelas famílias de nossa comunidade, no que se refere à educação escolar de seus filhos, lança-se a proposta deste projeto de interação com a família, tendo um olhar de parceria e orientação para esse grupo, sabendo de sua importância e influência na vida de seus filhos na busca de autonomia e favorecimento do estreitamento das relações entre os familiares e escola.

Hoje a organização familiar não é mais a mesma, fruto das mudanças ocorridas no contexto histórico-social no qual vivemos. Porém, independente de sua organização, é preciso compreender estes novos formatos, acolhê-las e apoiá-las em suas necessidades.

Propõem-se articular as interferências das relações familiares no processo de aprendizagem e a maneira como cada família a “concebe” e entende a aprendizagem como um processo e, ao mesmo tempo, compreender como a família organiza, interage e introjeta a aprendizagem de seus membros e de si mesma como um todo. Partindo do pressuposto, que o processo de aprendizagem inicia-se no interior da família, certamente as dificuldades que envolvem a aprendizagem destas crianças, não são decorrentes somente dos aspectos cognitivos que apresentam, pois envolvem outros como os afetivos, os sociais e culturais.

Importante levar em consideração a história de aprendizagem da família para que, a partir dela, se possa construir um novo modelo familiar de aprendizagem. Percebe-se, que quando a dificuldade de aprendizagem é entendida na família, em especial pelos pais, como a possibilidade para que se inaugurem novos padrões de comportamento, nas funções paternas, aparece a oportunidade para clarear o significado do sintoma e re-significá-lo através de padrões alternativos de aprendizagem.

Considera-se, que a família constitui-se um grupo significativo servindo de apoio à criança, e que esta assume um lugar na unidade familiar na qual deveria se sentir segura. No processo de socialização, a família assume um papel relevante, pois é quem modela, programa o comportamento e o sentido de identidade da criança. Ao crescerem juntas, família e criança, promovem ajustes da família às necessidades da criança, delimitando áreas de autonomia.

A família constitui o ambiente culturalmente responsável pela garantia de pertença e promoção da individualização do sujeito. O processo de aprendizagem faz parte dessa individualização. A aprendizagem realizada no contexto familiar faz o sujeito sentir-se pertencente ao grupo familiar e favorece o seu compartilhamento com os mesmos, cria-se, portanto, uma necessidade de autonomia e individualidade, que vão definir o como e o quando utilizar o que foi aprendido. Essa criação de autonomia e individualidade é a base da elaboração da identidade,

entretanto, observa-se evidências que inúmeras famílias não se encaixam nessa performance, ocasionando assim prejuízos na formação desse filho.

Toda família cria expectativas com a chegada de um filho, quer seja positiva ou negativa. A notícia de uma gravidez muda o movimento familiar. Geralmente, a família se prepara para receber uma criança saudável, com as possibilidades de se desenvolver como todas as outras. Seja no pré-natal, no pós-parto ou ao longo do desenvolvimento, a notícia de que a criança “idealizada” não é conforme o esperado gera reações adversas: choro, luto, sentimentos de perda, rejeição, abandono, incompetência, medo e insegurança. Contudo, se faz necessário compreender que a “criança idealizada” faz parte de um sonho, de um ideal, e que a “criança real” necessita de acolhimento, cuidados imediatos e específicos, ainda mais, caso se trate de uma criança com deficiência (BERTONCELLO; VECCHI, 2009).

Porém, há famílias que conseguem superar aos poucos esse luto, e assumir posturas de busca e intervenção para auxiliar na reabilitação desse filho, outras levam muito tempo, ou até mesmo não conseguem desvencilhar-se desse conflito inicial, resultando no impedimento de crescimento e desenvolvimento do filho, acarretando o insucesso para o processo de inclusão social.

Ao nascer, as expectativas se transformam em ideais ditados pela família. Crescer contrariando essas expectativas pode ser perigoso e sentido pela família como ameaçador ou como uma deslealdade. Segundo Polity (2001, p. 41) “toda criança precisa ter o consentimento dos pais, ainda que inconscientes, para crescer”. Assim como, os valores éticos, morais e culturais, a relação com o saber também vem inscrita na história familiar determinando a qualidade da aprendizagem de seus membros.

Cada família tem sua maneira de se aproximar ou afastar do saber, a modalidade de aprendizagem familiar é formada a partir da interação entre a história, os mitos, as lealdades, no ciclo vital deste mesmo sistema familiar. No familiar, a capacidade de criar um ambiente seguro para o desenvolvimento intelectual está ligada à habilidade das gerações anteriores em separar os seus conflitos, dos conflitos dos mais novos. Por outro lado, neste mesmo contexto, fatores como: o tipo de circulação do saber, o significado dado ao saber, o manejo das perdas e segredos e a dificuldade dos membros deste sistema em diferenciar-se ou separar-se, propiciam ou não a aprendizagem.

Segundo Nolte (2003) os filhos prestam atenção nos pais. Não propriamente no que falam para fazer, mas com certeza no que vêem os pais fazerem. Os pais até tentam ensinar valores por meio do discurso, mas os filhos absorvem aquilo que é transmitido através do comportamento, dos sentimentos e das atitudes diárias. Os filhos aprendem o que vivenciam. E depois crescem para viver o que aprenderam. Os filhos são como esponjas e absorvem tudo o que os pais fazem ou falam, aprendem com os pais o tempo todo.

Entretanto, como lidar com estes sentimentos que afloram ou minam o desenvolvimento e a aprendizagem. Estar pronto para enfrentar as frustrações é preparar-se e vivê-la ao mesmo tempo. Só assim, será possível descobrir a alegria oriunda da criança real e aí todos os esforços e dedicação se tornam inigualáveis ao amor.

Cada pessoa tem a sua particularidade na maneira de pensar, sentir e agir. Suas habilidades são desenvolvidas e lapidadas na vivência diária com o ambiente onde está inserido. Desabrochar ou não aos olhos dos que estão a sua volta, depende dos estímulos que serão oferecidos. Sua história pessoal modifica-se diariamente, de acordo com seu desenvolvimento. Assim a ação de aprendizagem se efetiva na vida diária.

Neste contexto, a família requer orientações, conhecimentos e apoio para melhor enfrentar as situações adversas em que se encontram. Pensando nas necessidades destas famílias que se projetou um programa de sucessivos encontros com temas variados e interligados, de modo a subsidiar instrumentos aos pais para intervir de maneira assertiva e positiva junto às crianças.

O respeito à diferença precisa começar no ambiente familiar, por meio de ações voltadas ao reconhecimento de cada ser humano. Sua especificidade não deve ser elemento para a construção de desigualdades, discriminação ou exclusão. A inclusão se estabelece no nascimento, a qual proporciona o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Se inseridas em um ambiente de pouca aceitação, que esconde, omite e segrega a criança sofre ainda mais. É preciso compreender que a inclusão traz a idéia de igualdade de direitos e, principalmente o respeito às diferenças, ao afirmar que independente das necessidades específicas, todas as crianças têm o direito de se desenvolver e aprender.

OBJETIVO GERAL

Proporcionar um espaço de discussão sobre as funções e relações familiares, resgatando seu compromisso afetivo, social e ético para estreitar a parceria com escola.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Discutir os temas relacionados à dinâmica familiar
- Fortalecer a triangularização – família- escola - aluno.
- Refletir sobre as aprendizagens dos alunos, propondo coletivamente encaminhamentos.
- Aprofundar os conhecimentos necessários para melhor atender a especificidade do filho.
- Argumentar, posicionar a respeito das responsabilidades familiar, assumindo novas posturas.
- Conhecer e possibilitar os atendimentos específicos a criança, cumprindo seus direitos e deveres como responsável familiar.
- Resgatar a história de vida do aluno, tendo como fator primordial a elevação da sua auto-estima, possibilitando que ele se identifique como sujeito da história.
- Sensibilizar e comprometer-se com a especificidade do filho, valorizando o ser humano independente da situação real.

METODOLOGIA

O projeto será desenvolvido por meio de encontros/palestras mensais, sempre nas primeiras semanas do mês, as quais mediadas pela exposição dialogada e ilustrativa, enriquecida com dinâmicas de sensibilização, buscando uma interação maior com o responsável.

Detalhamento Metodológico:

Os encontros/palestras aconteceram sempre as quartas-feiras no período das 18 as 22 horas . Os responsáveis dos alunos com dificuldades de aprendizagem e ou indisciplina serão convocados para comparecer neste momento de discussão dos problemas pedagógicos.

Quanto as palestras

1. Dinâmicas ou vídeos para sensibilização.
2. Exposição dialógica e ilustrativa, em power point, sobre o tema previsto.
3. Espaço aberto para diálogo, discussões e dúvidas.
4. Leitura do pequeno texto para reflexão.
5. Café com afeto: um breve lanche para entrosamento e estreitamento das relações.
6. Espaço aberto para os pais interagirem com opinião e possíveis encaminhamentos para as próximas reuniões.

Sugestão de temas para os encontros:

1. FAMILIA, disciplina e rotina... O que posso fazer? (apresentar as funções da família nos aspectos: educacional, social e afetivo, a importância de compartilhar as tarefas nas famílias, distribuir pequenas responsabilidades, discutir sobre a importância das rotinas no dia a dia para a construção da organização e disciplina).
2. NUTRIÇÃO - BONS HABITOS ALIMENTARES:
3. AUTO-REFERÊNCIA
4. ORGANIZAÇÃO FAMILIAR E REDE DE RELAÇÕES.
5. FLEXIBILIDADE E RIGIDEZ NA RELAÇÃO ENTRE O SISTEMA FRATERNAL
6. OUTROS TEMAS A SUGERIR CONFORME A REALIDADE OU NECESSIDADE (PRÓXIMO SEMESTRE).

CRONOGRAMA

Temas dos Encontros	Datas Previstas
1º FAMILIA, disciplina e rotina... O que posso fazer? (apresentar as funções da família nos aspectos: educacional, social e afetivo, a importância de compartilhar as tarefas nas famílias, distribuir pequenas responsabilidades, discutir sobre a importância das rotinas no dia a dia para a construção da organização e disciplina).	
2º NUTRIÇÃO - BONS HABITOS ALIMENTARES:	
3º	

NUTRIÇÃO - BONS HABITOS ALIMENTARES:	
4º ORGANIZAÇÃO FAMILIAR E REDE DE RELAÇÕES.	
5º FLEXIBILIDADE E RIGIDEZ NA RELAÇÃO ENTRE O SISTEMA FRATERNAL	
6º OUTROS TEMAS A SUGERIR CONFORME A REALIDADE OU NECESSIDADE (PRÓXIMO SEMESTRE).	
7º	
8º	
9º	
10º	

RECURSOS

HUMANOS:

a Escola Estadual Luisa Vidal Borges Daniel, buscará parcerias com empresas, psicólogos, pais, nutricionistas e demais profissionais liberais.

FINANCEIROS:

cópias de pequenos textos para reflexão com os participantes em cada encontro; material para um café, cópias do cronograma e do convite aos pais para os encontros, cópias da ficha de avaliação do encontro, lápis,

TECNOLÓGICOS:

microfone, som, computador e data show para as palestras no local programado.

AVALIAÇÃO

Será feita a cada encontro com os participantes/ responsáveis, de modo a realimentar as decisões previstas ou realinhar os ajustes necessários.

REFERÊNCIAS

- BERTONCELLO, C. G.; VECCHI, S.H.L.M. A Música como recurso na aprendizagem de pessoas com Síndrome de Down. Monografia em Psicopedagogia. Campo Grande: UCDB, 2009.
- PAÍN, S. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MINUCHIN, S. Famílias funcionando e tratamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- NOLTE, D. L. As crianças aprendem o que vivenciam. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- POLITY, I. Dificuldades de aprendizagem e família: Construindo novas narrativas. São Paulo: Vetor, 2001.