



Universidade de Brasília
Faculdade UnB Planaltina
Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: a implementação da educação integral no CEF 01
da Candangolândia - Distrito Federal**

Andréia de Sousa Arruda

Brasília-DF

2017

Andréia de Sousa Arruda

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: a implementação da educação integral no CEF 01
da Candangolândia - Distrito Federal**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Gestão Pública do Programa de Pós-Graduação da Faculdade UnB de Planaltina como requisito parcial para obtenção do título de mestre em gestão pública.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciana de Oliveira
Miranda

Brasília-DF

2017

dAN559 de Sousa Arruda, Andréia
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: a implementação da educação
p integral no CEF 01 da Candangolândia - Distrito
Federal / Andréia de Sousa Arruda; orientador
Luciana de Oliveira Miranda. -- Brasília, 2017.
119 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em
Gestão Pública) -- Universidade de Brasília, 2017.

1. Programa Mais Educação. 2. educação integral. 3.
jornada ampliada. I. de Oliveira Miranda, Luciana ,
orient. II. Título.

ANDRÉIA DE SOUSA ARRUDA

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: a implementação da educação integral no CEF 01
da Candangolândia - Distrito Federal**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Gestão Pública do Programa de Pós-Graduação da Faculdade UnB de Planaltina como requisito parcial para obtenção do título de mestre em gestão pública.

BANCA EXAMNADORA

Prof.^a Dr.^a Luciana de Oliveira Miranda

Universidade de Brasília – Presidente

Prof. Dr. Mário Lúcio de Ávila

Universidade de Brasília – Membro Interno

Prof.^a Dr.^a Suely Mara Vaz Guimarães de Araújo

Universidade de Brasília – Membro Externo

Prof. Dr. Luiz Honorato Silva Júnior

Universidade de Brasília – Membro Suplente

Brasília, 06 de fevereiro de 2017

*Para meu pai (in memoriam) e minha
mãe, em gratidão.*

AGRADEÇO primeiramente a Deus por ter sido o socorro presente durante essa longa caminhada e por ter me ajudado a confrontar minhas limitações e meus medos. À minha mãe, que presenciou alguns momentos de desespero e tão zelosamente cuidou de mim, desde à alimentação às orações. À amiga Michele, que dividiu comigo as angústias e incertezas desta Pós-Graduação, dando leveza à jornada, e com quem tenho aprendido a ser forte. Aos demais amores da minha vida, que conviveram com minha ausência e incansavelmente me ouviram e me motivaram: irmãos Amanda e Rodrigo; amigas Ana Luísa, Dani, Regina e Riane; e namorado Davi. Aos colegas do mestrado, que formaram uma equipe de ajuda mútua, sendo alguns deles verdadeiros anjos – nominalmente agradeço a Iara, Janice, Karen e Rayane, que me auxiliaram em situações muito específicas. À minha orientadora Luciana de Oliveira, que com sua sabedoria e conhecimento acadêmico me trouxe tranquilidade e me norteou nos estudos. À Faculdade UnB Planaltina que, juntamente com os professores, possibilitaram meu crescimento acadêmico. Aos professores membros da banca, que aceitaram o convite. Ao FNDE, que oportunizou essa experiência, oferecendo suporte além do necessário. Aos meus chefes e minha equipe, que me apoiaram e compreenderam meu horário especial. Ao meu pai (*in memoriam*), que com sua história de vida me fez lembrar que é preciso lutar.

A prática sem teoria é pura miopia, sem direção.
Teoria sem prática é estática, parálitica e sem noção. (Wiliam Neri)

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar como se deu a implementação da educação integral no Centro de Ensino Fundamental 01 (CEF 01) da Candangolândia, Distrito Federal, no âmbito do Programa Mais Educação, que normatizou a educação integral nacionalmente, em 2007. Investigar os meios instituídos pelo Governo Federal para fomentar a educação integral é importante porque a meta 6 do atual Plano Nacional de Educação (vigência 2014/2024) estabeleceu como meta específica a ampliação da oferta de educação em tempo integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica. Para a consecução da pesquisa, foi realizado um estudo de caso único, de caráter exploratório, em uma abordagem qualitativa, selecionando-se o CEF 01 por ter sido o primeiro Centro de Referência de Educação Integral do Distrito Federal e por ter sido investigado quando de um mapeamento encomendado pelo Ministério da Educação sobre as experiências de jornada ampliada no Brasil, no ano de 2009. Optou-se por replicar a metodologia utilizada quando da construção desse mapeamento. Assim, além da opção pelo estudo de caso envolvendo trabalho de campo, a coleta de dados considerou os cinco eixos de categorias de análise utilizados: tempo, espaço, atividades, sujeitos e gestão, adicionando a categoria desafios. O processo de coleta de dados apoiou-se em pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Neste trabalho, os dados coletados foram analisados a fim de se verificar em que medida o Programa Mais Educação foi exequível, partindo do confronto entre o que foi preconizado pelo Programa (teoria) e o que fora implementado pelo CEF 01 (prática). Em 2015, a escola interrompeu o oferecimento da educação integral em virtude de dificuldades em sua implementação, relacionadas à falta de infraestrutura, de alimentação adequada para os alunos, de recursos financeiros e humanos, e outros. Como resultados, obteve-se que o Programa seria exequível na medida em que o Governo criasse as condições necessárias para efetivá-lo. Do contrário, os desafios apresentados impediriam que a educação integral fosse implementada com sucesso. No decorrer da pesquisa, o Programa Mais Educação foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação, cuja criação se deu em 10 de outubro de 2016. Uma das propostas para estudos futuros é, então, investigar como o Governo Federal pode fomentar a educação integral de forma efetiva, a partir de políticas públicas educacionais, uma vez que a educação integral já faz parte da realidade brasileira.

Palavras-chave: Programa Mais Educação, educação integral, jornada ampliada.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the implementation of integral education at the Center for Elementary Education 01 (CEF 01) of Candangolândia, Federal District, utilizing the More Education Program, which normalized integral education in 2007. Investigating how the Federal Government attempted to promote integral education is important because the 6 goals of the current National Education Plan (2014/2024) establishes as a specific goal the expansion of the provision of full-time education for at least 50% of public schools, to serve at least 25% of basic education students. In order to conduct this research, a unique, qualitative, exploratory case study was utilized. CEF 01 was selected because it was the first reference center for integral education at Federal District and because it had been previously investigated when a mapping was completed by the Education Ministry about the experiences of integral education in Brazil in 2009. It was decided to replicate the methodology used in the construction of this mapping. Thus, in addition to the option for the case study involving field work, the data collection considered the five axes of categories of analysis used in the previous mapping: time, space, activities, subjects and management; a challenges category was also added. The data collection process was based on bibliographic research, documentary research and semi-structured interviews. In this work, the data collected were analyzed to verify to what extent the More Education Program was feasible, based on the comparison between what was advocated by the More Education Program (theory) and what was implemented by CEF 01 (practice). In 2015, the school interrupted its integral education offering due to difficulties in implementation related to lack of infrastructure, adequate food for students, financial and human resources, and others. Thus, it was found that the Program would be feasible only to the extent that the Government created the necessary conditions to effect it. Otherwise, the challenges presented would prevent full education from being successfully implemented. In the course of the research, the More Education Program was replaced by the New More Education Program, which was created on October 10th, 2016. One of the proposals for future research is to investigate how the Federal Government can foster integral education in an effective way, based on public educational policies, since integral education is already part of the Brazilian reality.

Keywords: More Education Program, integral education, extended day.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mandala da Relação entre os saberes no Programa Mais Educação	67
Figura 2 – Recursos financeiros repassados pelo FNDE ao CEF 01 em 2014	79
Figura 3 – Fachada do CEF 01	115
Figura 4 – Placa de inauguração do 1º Centro de Referência de Educação Integral	115
Figura 5 – Espaço interno	116
Figura 6 – Espaço interno (integração salas)	116
Figura 7 – Secretaria	117
Figura 8 – Sala dos professores	117
Figura 9 – <i>Hall</i> de salas de aula	118
Figura 10 – Sala de aula	118
Figura 11 – Videoteca (tela de projeção)	119
Figura 12 – Videoteca (assentos)	119
Figura 13 – Cozinha	120
Figura 14 – Refeitório	120
Figura 15 – Banheiro	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação Meta/Estratégia	35
Quadro 2 – Apresentação das Categorias e dos Códigos de Análise	43
Quadro 3 – Entrevistados	46
Quadro 4 – Processo de Coleta de Dados	47
Quadro 5 – Valor repassado pela União conforme Etapa/Modalidade de Ensino	58
Quadro 6 – Relação Macrocampos/Atividades	64
Quadro 7 – Valores estabelecidos conforme o número de alunos	81
Quadro 8 – Percentual de aprovação, reprovação e evasão no CEF 01	97

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
CED 01 – Centro Educacional 01 da Candangolândia
CEF 01 – Centro de Ensino Fundamental 01 da Candangolândia
CEM JK 01 – Centro de Ensino Médio 01 Júlia Kubitscheck
CF – Constituição Federal
CGAME – Coordenação-Geral de Apoio à Manutenção Escolar
CIEF – Centro Interescolar de Educação Física
CIEP - Centros Integrados de Educação Pública
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DF – Distrito Federal
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUB – Faculdade UNB Planaltina
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
ME – Ministério do Esporte
MINC – Ministério da Cultura
MMA – Ministério do Meio Ambiente
MEC – Ministério da Educação
MP – Medida Provisória
PAR – Plano de Ações Articuladas
PDAF – Programa de Descentralização Administrativa e Financeira
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE - Programa Especial de Educação

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político-pedagógico

PROEITI – Projeto Piloto de Educação Integral em Tempo Integral

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB – Secretaria de Educação Básica

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação

SOE – Serviço de Orientação Estudantil

UEx – Unidade Executora Própria

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNB – Universidade de Brasília

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO E REVISÃO DE LITERATURA	18
1.1 Políticas Públicas	18
1.1.1 Implementação de políticas públicas	22
1.2 Apontamentos sobre a educação integral	24
1.2.1 A educação integral no contexto de ideologias em uma perspectiva sócio-histórica	25
1.2.2 Histórico das iniciativas brasileiras voltadas para a educação integral	30
1.2.3 Previsão legal acerca do oferecimento da educação integral	32
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	37
2.1 Análise exploratória inicial	39
2.2 Construção dos códigos de análise	42
2.3 O processo de coleta de dados	43
2.4 O processo de análise de dados	48
CAPÍTULO III - O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	51
3.1 Concepção de educação integral no âmbito do Programa Mais Educação	54
3.2 Objetivos e Finalidades	56
3.3 Coordenação e assistência financeira	57
3.4 Sujeitos e Gestão	59
3.5 Atividades e Currículo	63
3.6 Tempos e Espaços	68
CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	72
4.1 Resultados da pesquisa realizada em 2009 pelo MEC	73
4.2 Implementação da educação integral no CEF 01	74
4.3 Apoio local: PROEITI e PDAF	77
4.4 Assistência Financeira	78
4.5 Concepção de educação integral para o CEF 01	82
4.6 Sujeitos e Gestão	84
4.7 Espaços e Atividades	87
4.8 Tempo	93
4.9 Interrupção do oferecimento da educação integral no CEF 01	95

CONCLUSÃO	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
ANEXO A – PROTOCOLO DO ESTUDO DE CASO	112
ANEXO B – FOTOS DO CEF 01	115

INTRODUÇÃO

A educação integral tem sido um ideal presente na legislação educacional brasileira. O art. 205, da Constituição Federal, de 1988, traz subentendida essa ideia ao preconizar o oferecimento de uma educação que vise ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No entanto, o modelo de escola pública tradicional torna inviável o desenvolvimento do indivíduo de forma ampla, uma vez que, muitas vezes, não inclui temas que excedam à aprendizagem comum (MOLL, 2012).

O Programa Mais Educação, instituído pelo Governo Federal mediante a Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, tem como objetivo contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos matriculados em escola pública, por meio da ampliação do tempo escolar, ofertando Educação Básica em tempo integral. Segundo o referido Decreto, considera-se Educação Básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias. Quanto às atividades a serem desenvolvidas e ao espaço para sua realização, o Artigo 1º deste normativo estabeleceu que:

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

§ 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele, sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.

Embora, no País, já houvesse iniciativas das Secretarias de Educação Estaduais, Municipais e Distrital nos moldes da educação integral com vistas a complementar o horário escolar com atividades culturais, esportivas e de acompanhamento pedagógico, a normatização da educação integral se deu pelo Programa Mais Educação (CAVALIERE, 2007). Desde então, as Secretarias de Educação passaram a criar mecanismos para incentivar o oferecimento da educação integral, a exemplo do Distrito Federal (DF), que criou o Projeto Piloto de Educação Integral em Tempo Integral (PROEITI), em 2013, seguindo as diretrizes do Programa Federal.

A partir de estudos já feitos acerca do Programa Mais Educação e de aspectos ligados à implementação e interrupção da educação integral no Centro de Ensino Fundamental (CEF 01), da Candangolândia, DF, que exemplifica as dificuldades enfrentadas pelas escolas ao

implementarem o Programa, tem-se como problema de pesquisa verificar em que medida o Programa Mais Educação foi exequível, a partir do confronto entre a teoria proposta e o que fora implementado na prática. Nesse sentido, o objetivo geral desta dissertação é analisar como se deu a implementação da educação integral no CEF 01 no âmbito do Programa Mais Educação. Ressalte-se que a implementação compreende, também, a interrupção do oferecimento da educação integral na escola. Esse objetivo será percorrido a partir dos seguintes objetivos específicos:

- Conceituar educação integral;
- Descrever o Programa Mais Educação;
- Analisar a implementação da educação integral no CEF 01 (prática), contrapondo-a com a proposta de educação integral preconizada pelo Programa Mais Educação (teoria);
- Relacionar os motivos que levaram à interrupção da educação integral na escola.

O CEF 01 foi escolhido como objeto de estudo para se verificar como se deu a implementação do Programa Mais Educação porque ele se constitui no primeiro Centro de Referência de Educação Integral do Distrito Federal. Ademais, no ano de 2014, foi publicado um relatório intitulado “*Educação Integral – Educação Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira*” (BRASIL, 2014a), como resultado de um estudo qualitativo encomendado pelo Ministério da Educação (MEC) para mapear as experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. No Distrito Federal, o CEF 01 foi uma das três escolas analisadas, tendo a pesquisa ocorrido em 2009, primeiro ano em que a instituição ofereceu atividades no contraturno escolar.

Vale frisar que o CEF 01 possuía uma estrutura diferenciada para atender ao projeto educacional de educação integral, pois, de 2009 a 2012, a escola ofertou jornada ampliada a alunos oriundos de outras instituições públicas. Apenas em 2013, no âmbito do PROEITI, a instituição passou a oferecer educação integral em tempo integral somente aos alunos nela matriculados. Assim, considerando que o CEF 01 foi investigado no ano de 2009, a metodologia utilizada quando da construção do mapeamento encomendado pelo MEC foi replicada para a consecução da presente pesquisa.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE), vigência 2014/2024, que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira nos próximos dez anos, estabeleceu como meta específica (meta 6) a ampliação da oferta de educação em tempo

integral para, 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. A meta prevista no PNE relativa à educação integral é ambiciosa. No entanto, não basta atingir os percentuais propostos, garantindo que os estudantes permaneçam por mais tempo na escola ou em atividades fora dela. Há que se oferecer qualidade a esta jornada ampliada.

O Programa Mais Educação se traduz, então, como uma estratégia do Governo Federal para ampliar a jornada escolar e organizar o currículo na perspectiva da educação integral, voltada para uma educação mais ampla, com um processo pedagógico que conecte áreas do saber a outros temas, oportunizando a melhoria da aprendizagem (LECLERC, 2011). No entanto, ao implementar a educação integral, inúmeras dificuldades foram apontadas pelo CEF 01, como problemas ligados à falta de infraestrutura, de alimentação adequada para os alunos e de recursos financeiros e humanos, que ocasionaram a suspensão do ensino integral na escola.

É pertinente informar que no decorrer da pesquisa o Governo Federal lançou o Programa Novo Mais Educação, em substituição ao Programa Mais Educação. Criado pela Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, o novo Programa objetiva melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar. Em linhas gerais, é possível inferir que os desafios relacionados à implementação do Programa Mais Educação, a exemplo das dificuldades enfrentadas pelo CEF 01, ensejou sua reformulação. O Novo Mais Educação, por exemplo, inova ao possibilitar que a escola opte por menos horas de jornada ampliada, oferecendo, neste caso, apenas duas atividades: Língua Portuguesa e Matemática.

Ante o exposto, percebe-se que a educação integral no Brasil é uma política pública em desenvolvimento que, embora se depare com desafios em sua implementação, como os que ocorreram no CEF 01, tem sido fomentada. A escolha pelo estudo do Programa Mais Educação justifica-se, então, pela atualidade e importância da educação integral na educação brasileira, a ser incentivada por meio de políticas públicas educacionais voltadas para a ampliação da jornada escolar, para melhorar a aprendizagem e a qualidade educacional.

Para o desenvolvimento deste trabalho, inicialmente, tratou-se do tema políticas públicas, com foco na fase de implementação. Por conseguinte, a temática da educação integral foi abordada, destacando-se sua concepção, as iniciativas brasileiras voltadas para sua implementação e a previsão legal para seu oferecimento. Na sequência, dando continuidade ao referencial teórico, foi feita uma explanação sobre o Programa Mais Educação. Em seguida, no capítulo destinado à análise e discussão dos resultados, verificou-se a

implementação da educação integral no CEF 01, identificando as razões que motivaram a interrupção da educação integral na escola. Por fim, foi apresentada a conclusão, mencionando-se as limitações da pesquisa, as contribuições teóricas e metodológicas e as propostas para futuros estudos.

CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO E REVISÃO DE LITERATURA

O Programa Mais Educação resulta de uma política pública instituída pelo Governo Federal para fomentar a educação integral. De início, para a consecução deste trabalho, há que se abordar a temática política pública. Em seguida, este capítulo apresentará pesquisas de trabalhos anteriores que se propuseram a investigar a educação integral, reunindo, além do referencial teórico, a revisão de literatura, com destaque para: a concepção de educação integral, o histórico das iniciativas brasileiras voltadas para sua implementação e a legislação que a fundamenta.

Ressalte-se que o referencial teórico continua a se desenvolver no capítulo III, que trata do Programa Mais Educação. Para subsidiar a implementação da educação integral, o MEC elaborou e publicou um conjunto de documentos mediante os quais foram descritos os princípios e fundamentos da educação integral, da elaboração do projeto político-pedagógico, da proposta curricular e do modelo de gestão no âmbito da educação integral. Para consecução da presente pesquisa, entende-se que a referida documentação focaliza o referencial teórico do Programa.

A partir da leitura desse material foi possível conhecer os colaboradores que auxiliaram o Ministério da Educação nessa empreitada. Dentre os principais envolvidos na construção do Programa Mais Educação junto ao MEC estão as educadoras Gesuína de Fátima Elias Leclerc, Ana Maria Villela Cavaliere, Jaqueline Moll e Lígia Martha Coelho. Junto à contribuição de outros estudiosos, foi produzida uma diversidade de artigos científicos ligados à educação integral e ao Programa Mais Educação, que se constituem em uma rica fonte de pesquisa para definir o Programa, bem como para compreender seus conceitos e toda sua sistemática.

1.1 Políticas Públicas

As políticas públicas refletem as intenções do governo para concretizar seu projeto de sociedade. Na busca pela solução dos problemas enfrentados por ela, o Estado identifica as demandas sociais e define ações a serem convertidas em entregas à população nas áreas de saúde, previdência social, habitação, segurança e educação, entre outras.

Segundo um estudo realizado por Souza (2006), considera-se que a área de políticas públicas contou com quatro grandes “pais” fundadores: H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton. Partindo do trabalho desses pensadores, outros autores desenvolveram seus

estudos sobre políticas públicas, como Celina Souza, Jefferson Mainardes, João Bilhim, Maria Cecília de Souza Minayo, Maria das Graças Rua e Paulo de Martino Jannuzzi, os quais, dentre outros, fundamentaram teoricamente a abordagem da temática política pública no presente trabalho.

Quanto às definições de política pública, Bilhim (2008) afirma que há uma diversidade de conceitos e enumera alguns:

Para Dye, política pública é tudo aquilo que constitui matéria de opção do governo, seja ato ou omissão, tudo aquilo que ele optou por fazer ou não fazer [...]. Nagel é de opinião de que a política pública compreende as decisões governamentais destinadas a resolver problemas. Na perspectiva de Anderson, a política pública diz respeito à ação do governo e dos dirigentes e funcionários públicos destinada a lidar com um determinado problema cujo objetivo é a eficiência, equidade, segurança/necessidade e liberdade. (BILHIM, 2008, p. 1).

Rua (2009) considera que as políticas públicas (*policies*) resultam da atividade política (*politics*). Uma política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas. Já uma decisão política corresponde a uma escolha dentre um leque de alternativas, expressando uma adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis. Nesse sentido, embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública.

Grande parte da atividade política dos governos se destina à tentativa de satisfazer as demandas que lhes são dirigidas pelos atores sociais ou aquelas formuladas pelos próprios agentes do sistema político. Tomando como base a definição de política oferecida por Schmitter, para quem “política é a resolução pacífica para os conflitos” (1984, p. 34 apud RUA, 2009, p. 17). Rua (2009) defende que é na tentativa de processar as demandas que se desenvolvem procedimentos com vistas à resolução pacífica de conflitos, que caracterizam a política. As políticas públicas são resultantes, assim, da atividade política e esta consiste na resolução pacífica de conflitos.

Considerando os diversos conceitos sobre essa temática, Souza (2006) resume política pública como um campo do conhecimento que aciona as ações do governo ou que faz com que elas sejam modificadas, caso necessário. Assim, busca-se, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando preciso, propor mudanças no curso dessas ações (variável dependente). A autora sintetiza os principais elementos da política pública:

Permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz;
Envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes;

É abrangente e não se limita a leis e regras;
É uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados
É uma política de longo prazo, embora tenha impactos no curto prazo. (SOUZA, 2006, p. 36).

Já Bilhim (2008) afirma que é possível considerar duas grandes tradições de caracterização no âmbito das políticas públicas. A primeira, de carácter generalista, que integra tudo quanto possa ser atividade do governo; a segunda, menos ampla, que se restringe às atividades de resolução de problemas. Não obstante essas duas vertentes, elas possuem algo em comum: o papel central desempenhado pelo governo. Grande parte das políticas envolve uma série de decisões que contribuem para um dado resultado.

Para que a política pública seja efetivamente realizada, ela passa por algumas fases, denominadas comumente de ciclos. Vale ressaltar que esses estágios são interdependentes, mas não se constituem em etapas causais e nem consecutivas. Segundo Mainardes (2006), o ciclo das políticas públicas é contínuo e composto pelas fases de formulação, implementação e avaliação. Esse processo é dinâmico, ou seja, passível de correções no decorrer no ciclo.

É na fase de formulação da política que ela efetivamente entra na agenda de governo como um caminho, de cunho preventivo ou corretivo, para solucionar um problema (SOUZA, 2006). Essa primeira etapa refere-se à identificação do problema, definição dos objetivos e metas relevantes. Para tanto, as alternativas para se resolver uma situação são comparadas com os objetivos e metas previamente definidos, a fim de se optar por aquela cujos resultados propiciem maior alcance de objetivos e maiores benefícios. De acordo com Saravia (2006), essa primeira fase é vista como a preparação da decisão do governo.

Portanto, a definição da agenda, isto é, a incorporação da política na agenda de governo, ocorre quando se reconhece a problemática e se seleciona o meio pelo qual ela será reduzida ou eliminada. De acordo com Jannuzzi e Rezende (2008), a definição da agenda consiste em se identificar os problemas existentes, selecionando as demandas da sociedade que precisam ser priorizadas. Os autores apontam que esse processo é complexo, uma vez que a participação dos diversos autores torna a escolha da agenda ainda mais difícil. Para Silva e Melo (2000), é também nesse estágio que são estimados os recursos e a previsão de tempo para implementação da política pública.

A fase de implementação caracteriza-se como a própria execução da política, momento em que o governo destina as verbas e o programa, efetivamente, se inicia. Para Silva e Melo (2000), a fase de implementação representa a execução de atividades que possibilitem a realização das ações conforme o previsto na fase de formulação. Considerando que o objetivo geral desta dissertação é analisar como se deu a implementação da educação

integral no âmbito do Programa Mais Educação no CEF 01, esta etapa será aprofundada em um tópico específico.

Por fim, a etapa de avaliação é definida por Minayo (2005) como um processo sistemático no qual se questiona a relevância de determinada política ou programa. Segundo Ala-Harja e Helgason (2000), o termo avaliação compreende o ato de avaliar os resultados de um programa em relação aos objetivos propostos. Em outras palavras, Costa e Castanhar (2003) afirmam que é a forma pela qual se mensura e julga determinada ação, permitindo verificar, entre outros fatores, a eficiência, a eficácia e a efetividade de determinada política.

A avaliação de políticas públicas consiste estritamente em uma avaliação formal, que se caracteriza pelo “exame sistemático de quaisquer intervenções planejadas na realidade, baseado em critérios explícitos e mediante procedimentos reconhecidos de coleta e análise de informação sobre seu conteúdo, estrutura, processo, resultados, qualidade e/ou impactos” (RUA, 2009, p. 109). Para a autora, juntamente com o monitoramento, a avaliação se destina a subsidiar as decisões dos gestores da política quanto aos ajustes necessários, de modo que os resultados esperados sejam obtidos.

Ao discorrer sobre quando as políticas públicas se tornam programas, Costa e Silva (2002) concluíram que isso acontece por meio da ação de uma autoridade e quando as condições iniciais para sua implantação se concretizam. No entanto, a concretude da vontade estatal não é um fim em si mesmo, é necessário avaliar as ações de modo a averiguar se os resultados propostos estão sendo alcançados, bem como monitorar a política pública durante todo o ciclo.

Quanto ao monitoramento, Rua (2009) assevera que ele representa o exame contínuo dos insumos, atividades, processos, produtos, efeitos ou impactos de uma intervenção, com o fim de otimizar a gestão, isto é, promover mais eficácia, eficiência e, dependendo do alcance do monitoramento, efetividade. Implica a possibilidade de interferir no curso da implementação de uma política, caso se perceba que a sua concepção não é adequada à solução do problema, por equívoco de planejamento ou por mudança da própria realidade.

1.1.1 Implementação de Políticas Públicas

Quando se fala em implementação governamental, está se falando da menos estudada das fases das políticas públicas, pois a formulação e a avaliação têm recebido maior atenção acadêmica (SOUZA, 2007). Segundo Rua (2009), a implementação de políticas públicas compreende o conjunto de eventos e atividades que acontecem após a definição das diretrizes

de uma política, incluindo tanto o esforço para administrá-la, como seus impactos sobre pessoas e eventos. Em outras palavras, para a autora:

[...] a implementação consiste em fazer uma política sair do papel e funcionar efetivamente. Envolve os mais diversos aspectos do processo administrativo: desde a provisão de recursos no orçamento, formação de equipes, elaboração de editais para aquisição de bens ou contratação de serviços, e outros (RUA, 2009, p. 95).

Em sua abordagem sobre implementação de políticas públicas, Rua (2009) faz alguns apontamentos. Muitas vezes, o processo de implementação pode ser visto como uma continuação da formulação, supondo-se que ela se resume a executar o que foi decidido; quando uma política envolver diferentes níveis de governo – federal, estadual, municipal –, ou diferentes regiões de um país, ou diferentes setores de atividade, a implementação pode se mostrar mais complexa e problemática, uma vez que exigirá a cooperação entre os envolvidos. Por fim, a autora observou que nem sempre os implementadores são os atores situados no topo da pirâmide política. Desse modo, aconselha-se que eles tenham uma visão clara sobre a política a ser implementada.

No caso do Programa Mais Educação, coube ao Governo Federal editar as diretrizes básicas sobre o Programa, bem como, para subsidiar sua implementação, divulgar uma série de documentos para que as escolas que aderissem a ele tivessem condições de introduzir a educação integral na Educação Básica. Assim, verifica-se que há uma rede de implementadores da educação integral: o Governo Federal, as Secretarias de Educação e a escola. Destaca-se que, em última instância, o projeto de educação integral implementado dependerá da gestão de cada escola, conforme seja o seu projeto político-pedagógico. Nesse sentido, é possível que os resultados obtidos em cada instituição sejam até distintos do que se pretendeu com a política pública.

Ollaik e Medeiros (2011) defendem que formas diferentes de implementação terão diferentes consequências para a gestão governamental e para as políticas públicas. Essa variedade de resultados decorre do fato de que a implementação é um processo interativo de tomada de decisões por numerosos e pequenos grupos envolvidos com a política, os quais apresentam reações efetivas ou potenciais à decisão. Por isso, “a implementação deve ser vista sob uma perspectiva na qual as ações de atores em pontos estratégicos influenciam consideravelmente os resultados obtidos” (RUA, 2009, p. 96).

Pensando nos elementos necessários para que uma política pública obtenha sucesso, Rua (2009) elencou as condições estabelecidas por alguns autores, quais sejam:

- A legislação estabelece objetivos claros e consistentes ou, pelo menos, estabelece critérios para solucionar conflitos entre os objetivos;

- A legislação incorpora uma teoria que identifica os principais fatores que afetam os objetivos da política e proporciona aos agentes implementadores jurisdição sobre os grupos-alvo e outros aspectos necessários para alcançar os objetivos;
- A legislação estrutura o processo de implementação de maneira a maximizar a probabilidade de que os agentes implementadores e grupos-alvo tenham o desempenho desejado. Isso envolve dotar as agências com a adequada integração hierárquica, recursos financeiros e acesso às autoridades que dão apoio à política;
- O programa é ativamente apoiado por grupos organizados da sociedade e por alguns parlamentares-chave durante o processo de implementação; e
- A prioridade dos objetivos não é subvertida durante o tempo pela emergência de políticas contraditórias ou por mudanças em condições socioeconômicas relevantes que fragilizem a teoria causal ou as bases de apoio ao programa. (RUA, 2009, p. 98 e 99).

Em sintonia com Rua (2009), no estudo realizado por Ollaik e Medeiros (2011), constatou-se na literatura que a implementação perfeita de uma política pública é inatingível. Para que essa perfeição fosse alcançada, teria de haver diversas precondições, as quais são impossíveis no mundo real, tais como:

[...] circunstâncias externas que não impõem restrições prejudiciais; existência de tempo adequado e recursos suficientes; [...] a política a ser implementada estar baseada em uma teoria válida (estar bem formulada); existência de poucos ou de nenhum nóculo interveniente; mínimas relações de dependência; compreensão e acordo quanto aos objetivos; tarefas integralmente especificadas em uma sequência correta; comunicação perfeita e coordenação perfeita; e que os que detenham autoridade possam demandar e obter cumprimento perfeito (OLLAIK e MEDEIROS, 2011, p. 1947).

No Brasil, a realização de políticas públicas de Estado na área educacional exige uma articulação entre o Governo Federal e os entes federados, uma vez que cada um deles tem competências próprias. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal responsável pela execução de políticas educacionais do MEC, destaca-se no apoio a essas políticas, uma vez que busca implementar e financiar diferentes programas, projetos e ações, como o Programa Mais Educação.

Cumprir destacar que o objetivo geral desta dissertação é analisar como se deu a implementação da educação integral no âmbito do Programa Mais Educação no CEF 01, da Candangolândia-DF. Enquanto política pública, este Programa foi instituído pelo Governo Federal com a finalidade de contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência dos alunos da Educação Básica na escola (educação integral).

Assim, além de se servir da literatura sobre políticas públicas, faz-se necessário recorrer, também, à literatura relacionada à educação integral e ao Programa Mais Educação.

1.2 Apontamentos sobre a Educação Integral

Considerando a importância da educação integral, é preciso entender sua concepção de modo a compreender que significado ela assumiu no Programa Mais Educação.

De acordo com Coelho (2009), a educação integral “se caracteriza pela busca de uma formação o mais completa possível para o ser humano.” No entanto, não há um consenso sobre o que seria essa formação completa, ou seja, quais pressupostos teóricos e abordagens metodológicas a constituiriam. Ao indagar sobre o que realmente seria a educação integral, a autora reflete sobre seu sentido a partir de “matrizes ideológicas que, sócio-historicamente, constituem as sociedades modernas” (COELHO, 2009, p. 90 e 84).

Na mesma linha, Pattaro e Machado (2014, p. 117) denominam as matrizes ideológicas citadas por Coelho como “perspectiva histórico-crítica, correlacionando educação integral à jornada ampliada”. Para Coelho (2009), essa perspectiva traz em seus pressupostos teóricos a gênese de uma educação que considera o homem como ser multidimensional.

Já Cavaliere (2002, p. 251), ao refletir sobre as vertentes que poderiam ser trilhadas para exploração do tema, optou pela “abordagem da corrente filosófica pragmática, com base no pensamento de John Dewey e sua concepção de educação como reconstrução da experiência”. Essa visão refletiu no movimento liberal reformador da Escola Nova, que teve grande influência na educação brasileira por meio, principalmente, de Anísio Teixeira.

Assim, com o fito de compreender a concepção de educação integral, a seguir, serão sintetizadas as ideias de Lígia Martha Coelho acerca do tema, que faz sua análise a partir de ideologias em uma perspectiva sócio-histórica. Nesse sentido, far-se-á referência a outros autores por comungarem da mesma ideia sobre educação integral. Por conseguinte, ao tratar de uma dessas perspectivas, a liberal, tratar-se-á, também, da educação integral no âmbito da corrente filosófica pragmática e da Escola Nova.

1.2.1 A educação integral no contexto de ideologias em uma perspectiva sócio-histórica

A busca pela compreensão do tema educação integral a partir da amplitude histórica e teórico-conceitual justifica-se, nas palavras de Coelho (2009, p. 84), “como uma forma de não entendê-la de maneira abrangente e, conseqüentemente, pouco precisa”. De acordo com a

autora, seria um meio de entender avanços e recuos de concepções e práticas ligadas a esse olhar mais completo para a educação.

A autora defende que visões sociais de mundo diferentes – como a conservadora, a liberal e a socialista – engendram também concepções e práticas distintas de educação integral. Desse modo, no âmbito da história mundial, partindo de uma análise que se inicia na antiguidade grega e passa pela Revolução Francesa, Coelho (2009) faz uma investigação analisando a educação integral no pensamento e nas ações de cunho educativo de integralistas, de anarquistas e de liberais, como Anísio Teixeira,

Em harmonia com Coelho, Pattaro e Machado (2014) afirmam que o modelo de educação integral perpassa momentos importantes da história humana. Nesse sentido,

O campo educacional, assim como outros, é bastante heterogêneo em suas manifestações sócio-históricas, pois depende da visão de mundo que embasa as ações de um determinado grupo social, gerando concepções ideológicas que apresentam pontos convergentes em alguns aspectos, mas, também, grandes divergências em outros (PATTARO e MACHADO, 2014, 119).

Verifica-se, então, que as ideias em torno da educação integral estão inseridas em diversos momentos da humanidade. As reflexões sobre uma formação mais completa do indivíduo remontam ao início da civilização humana e, com ela, perpassam matrizes ideológicas diferentes. Segundo Coelho (2009, p. 85), “se voltarmos nosso olhar para a antiguidade, chegamos à Paidéia grega que, consubstanciando aquela formação humana mais completa, já continha o germe do que mais tarde se denominou educação integral – formação do corpo e do espírito”.

Ao trabalhar o conceito de educação para os gregos, elucidados na obra de Jaeger (2001) – Paidéia: a formação do homem grego –, Coelho destaca o significado da palavra Paidéia:

É a origem da educação no sentido estrito da palavra: a Paidéia. Foi com os sofistas que esta palavra haveria de ampliar cada vez mais a sua importância e a amplitude do seu significado, [...] acaba por englobar o conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais do indivíduo [...] (JAEGER, 2001, p. 335 apud COELHO, 2009, p. 85).

A autora constata que há, na concepção grega de formação humana, uma espécie de igualdade entre as reflexões e as ações que constituem essa formação, sejam elas intelectuais, físicas, metafísicas, estéticas ou éticas. Para ela, esse modo de perceber a formação do homem corresponde à natureza do que se denomina educação integral: “uma perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes, conhecimentos. Ao contrário, coloca-os como complementares” (COELHO, 2009, p. 85).

Após esse período, a autora informa que, durante séculos, não houve um debate aprofundado sobre a formação humana, uma vez que a educação formal – conforme é concebida hoje – ainda não estava materializada em instituições públicas. No entanto, no século XVIII, com a Revolução Francesa e a constituição da escola pública, ela voltou à cena.

No contexto da Revolução Francesa, as bases político-ideológicas para a educação integral receberam influências dos ideais de liberdade, igualdade e autonomia. Essa concepção de educação pautada na liberdade:

[...] provém de um cunho altamente político emancipador, ou seja, todas as propostas objetivam a formação completa do homem, para que ele o seja, na plenitude filosófico-social da expressão. É assim que essa educação se faz concomitantemente sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente, política (COELHO, 2009, p.88).

Após abordar a educação integral, inicialmente, na antiguidade grega e, em seguida, no período da Revolução Francesa, Coelho (2009) analisa essa temática no Brasil. A educadora destaca que, na primeira metade do século XX, coexistiam diferentes grupos discutindo educação no País. Quanto à educação integral, havia uma variedade de propostas político-sociais e teórico-metodológicas distintas:

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, os **integralistas**, os **anarquistas** e os **liberais**, como Anísio Teixeira, que implantou instituições públicas escolares, entre as décadas de 30 e 50, em que essa concepção de educação foi praticada. (COELHO, 2009, p. 88, grifo nosso).

Na mesma linha de Coelho, Pattaro e Machado (2014, p.119) afirmam que, no Brasil, a educação integral esteve presente nos ideais de diversos movimentos educacionais, “demonstrando que havia um convívio entre posicionamentos político-filosóficos com pressupostos divergentes, mas que objetivavam em comum uma formação multidimensional do ser humano”.

Durante o período dos anos 1930 aos anos 1960, do século XX, surgiu o movimento integralista, que defendia a educação integral com base em aspectos espirituais, de nacionalismo cívico e de disciplina. “Esses fundamentos, no contexto de suas ações, podem ser caracterizados como político-conservadores” (BRASIL, 2009c, p. 15).

Para a pedagogia socialista, a reformulação da escola esteve associada à sua ligação com o trabalho. Segundo Cavaliere (2002, p. 255), “seus precursores, os anarquistas, tinham a educação integral como bandeira política, baseando-se na associação entre trabalho manual e intelectual.” Assim, nas primeiras décadas do século XX, com o movimento anarquista e os ideais da teoria libertária, é dado ênfase na formação integral do indivíduo, a partir de um

modelo escolar que apresentasse objetivos que recaíssem “sobre a igualdade, a autonomia e a liberdade humana, em uma clara opção política emancipadora” (BRASIL, 2009c, p. 15).

Na vertente liberal, Anísio Teixeira, um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, objetivava “desenvolver uma educação integral, promovendo, de forma articulada, a educação física, moral e cívica, desenvolvendo, nos alunos, hábitos higiênicos, despertando o sentido da saúde, vitalidade física e alegria de viver” (SAVIANI, 2007, p. 212). Ele visualizou a escola como um meio de se promover a democracia, considerando-a como um lugar onde todas as atividades (intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde) possibilitariam o desenvolvimento do ser humano de forma global, com a finalidade de se alcançar uma formação completa.

Segundo Coelho (2009, p.89), essa formação completa, defendida por Anísio Teixeira, tem como uma de suas bases “a formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas, o que constitui pressuposto importante do pensamento/ação liberal”. No mesmo sentido, Saviani (2007) considera a emergência do escolanovismo como a expressão, na área educacional, da passagem do liberalismo clássico, historicamente revolucionário, para o liberalismo moderno ou conservador, correspondente à situação hegemônica do sistema capitalista.

Cavaliere (2002) destaca que a Escola Nova foi uma tentativa de resposta à necessidade de reformulação da escola para que ela pudesse realizar a tarefa democrática de acolher, em condições de igualdade, crianças com experiências sociais e culturais diversas. Para a autora, essa corrente pedagógica trouxe novas ideias em educação que questionavam:

[...] o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação e buscavam religar a educação à vida” (CAVALIERE, 2002, p. 252).

Os ideais e as práticas educacionais reformadoras, reunidos sob a denominação de Escola Nova, fizeram uso, com variados sentidos, da noção de educação integral. A reformulação da escola estava associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana. Ela resultou de um questionamento à pedagogia clássica ou tradicional, que tinha como elementos típicos:

[...] as reprovações, os conteúdos rigidamente estabelecidos, a concepção formal de disciplina, a rejeição à diferença cultural, [...] os quais se constituíam em vetores do fracasso escolar e da exclusão precoce das crianças brasileiras da escola” (CAVALIERE, 2002, p. 254).

O desenvolvimento das ideias e a sistematização das propostas da pedagogia nova foram delineadas no século XX. Um de seus principais mentores foi o norte-americano John Dewey. Para ele (1959, p. 38), a concepção de educação integral tem por base o conceito de “educação como reconstrução da experiência”. Essa valorização à experiência é o cerne da concepção pragmatista da educação integral. O movimento escolanovista pautou-se justamente no pensamento de Dewey, cujas obras influenciaram as ações de Anísio Teixeira no âmbito da Escola Nova.

O sentido geral das ideias ligadas à pedagogia nova é o da criação de canais de comunicação e interferência entre os conhecimentos formalizados e as experiências práticas e cotidianas de vida. No entanto, Cavaliere (2002) considera que na maioria dos países ocidentais a influência da Escola Nova não chegou a alterar as características básicas dos sistemas educacionais, as quais permaneceram sendo aquelas da pedagogia tradicional.

O tema central no pensamento de Dewey (1959) é a democracia. Para o autor, ela é responsável por superar a dicotomia entre indivíduo e coletividade e permite o surgimento da inteligência, já que toda atividade reflexiva está submetida à experiência de organizar o mundo concreto de acordo com as necessidades da vida humana. Dessa forma, é pertinente entender o significado que Dewey atribui à experiência, de modo a compreender sua orientação pragmatista.

Dewey (1959) afirma que a experiência gera modificações no comportamento humano, ou seja, propicia aprendizagens mais ou menos conscientes que modificam as experiências subsequentes. O valor da experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que ela nos conduz. A educação constitui justamente esse processo de contínua reconstrução e reorganização da experiência, por meio da reflexão.

São as experiências reflexivas que a escola deve promover. Assim, a educação escolar deve atuar como guia ou como direção, sendo que nunca uma direção arbitrária, pois, para o pensador norte-americano “toda direção é apenas redireção; ela modifica o rumo da atividade que já fluía, por outro álveo” (DEWEY, 1959, p. 11). O autor propôs transformar a escola em uma “microsociedade”, criando um ambiente no âmbito da prática escolar onde experiências reais, e não apenas preparatórias, ocorram. Segundo Dewey (1959, p. 21), essa proposta é possível porque “a aprendizagem é sempre indireta e se dá através de um meio social. No caso da escola, um meio social intencionalmente preparado, simplificado e purificado”.

Para Cavaliere (2002), a opção em refletir sobre educação integral a partir da concepção pragmática de Dewey, justifica-se pelo objetivo em extrair das ideias do pensador norte-americano possíveis contribuições ao pensamento e à ação sobre a escola fundamental

brasileira. A noção de aprendizagem através do meio, explicitada por ele, ou seja, através de vivências e não da transmissão direta e formal de conhecimentos, é uma das características típicas que envolvem a educação integral.

Considerando as ideias até então expostas, que sintetizam a análise do tema educação integral por Lígia Martha Coelho, à luz de matrizes ideológicas em uma perspectiva sócio-histórica, destaca-se que a autora concluiu que a construção de concepções próprias de educação integral para as instituições públicas devem estar alicerçadas na sociedade em que se inserem. Para ela, “esse pressuposto é o que constitui – ou deveria constituir – as políticas públicas no campo educacional, uma vez que elas consubstanciam visões sociais de mundo e apontam para práticas que as efetivem” (COELHO, 2009, p. 90).

No decorrer da explanação da análise feita por Coelho (2009), ao abordar a educação integral no pensamento dos liberais, por pertinência, foi dada ênfase a essa temática no âmbito da corrente filosófica pragmática e à Escola Nova. Como já informado, Anísio Teixeira foi um dos mentores do movimento escolanovista. Em 1950, ele implementou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na cidade de Salvador, que se constitui em uma das importantes iniciativas voltadas para a educação integral.

1.2.2 Histórico das iniciativas brasileiras voltadas para a educação integral

Ao refletir sobre as principais iniciativas brasileiras voltadas para educação integral, há um consenso entre os autores (BRASIL, 2009c; LECLERC, 2011; MOLL, 2012) em citar duas propostas lançadas como políticas públicas que propunham a ampliação do tempo escolar: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implementado por Anísio Teixeira, na cidade de Salvador, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), pensados por Darcy Ribeiro e implementados no Rio de Janeiro.

Conforme exposto anteriormente, as ações de Anísio Teixeira foram influenciadas por John Dewey. Em 1950, o principal precursor do movimento chamado de Escola Nova criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na cidade de Salvador, quando era Secretário de Educação do estado da Bahia. Nas palavras dele,

É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária, seu dia letivo completo. [...] E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para sua civilização técnica e industrial, difícil e complexa, por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que

a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1959).

Na década de 1960, Anísio Teixeira, ao presidir o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foi convocado pelo Presidente Juscelino Kubitschek para coordenar a comissão encarregada de criar o “Plano Humano” de Brasília, juntamente com Darcy Ribeiro e outros. A comissão organizou o Sistema Educacional da capital, criando a Universidade de Brasília e o Plano para a Educação Básica. Para o nível educacional elementar, foi concebido um modelo de educação integral inspirado no modelo implementado em Salvador, porém mais evoluído.

Em Brasília, as primeiras quatro superquadras receberam, cada uma, uma “Escola-Classe” e Jardins de Infância. Na superquadra 308 Sul foi construída a “Escola-Parque”, destinada a receber os alunos das “Escolas-Classe”, no turno complementar, para o desenvolvimento de atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais. Todas as escolas citadas foram projetadas por Niemeyer e tinham a capacidade de atender os cerca de 30.000 (trinta mil) habitantes, residentes nas quatro superquadras iniciais (BRASIL, 2009c, p. 16).

Após a experiência iniciada por Anísio Teixeira na cidade de Salvador, o ideal da educação integral ressurgiu na década de 1980 com a criação dos CIEPs. Pensados por Darcy Ribeiro e projetados por Oscar Niemeyer, esses Centros foram implantados no estado do Rio de Janeiro durante as gestões do governador Leonel Brizola (1983 a 1986 e 1991 a 1994).

A criação desses Centros Integrados ocorreu no âmbito do Programa Especial de Educação (PEE), para introdução do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro, com o objetivo de “implantar uma proposta de educação pública em tempo integral para o ensino fundamental em 500 unidades escolares” (MAURÍCIO, 2004, p. 40). Essas unidades chegaram a ser construídas, no entanto, devido a descontinuidades políticas, a educação integral foi interrompida.

Não obstante o curto tempo de vida das experiências acima relatadas, em virtude da descontinuidade das políticas sociais e educacionais, ao abordar as contribuições dos pensadores e as modificações ao longo da história, Moll (2014) ressalta que a educação integral é caracterizada a partir do reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar com ações que contribuam para o desenvolvimento do País.

A estreita relação existente entre educação e desenvolvimento justifica a busca incessante por um sistema educacional que acompanhe o processo de evolução do ser humano. Somado a isso, ao considerar a distância da educação brasileira em comparação com os padrões internacionais, durante o Governo de Luís Inácio Lula da Silva pensava-se que um

investimento promissor na educação poderia fortalecer o sistema educacional (PIO E CZERNISZ, 2015). Dessa forma, por meio de alguns programas, dentre eles o Programa Mais Educação, o Governo Federal vem tentando melhorar a aprendizagem por meio de uma proposta de educação integral.

Passados mais de 20 (vinte) anos da última tentativa de implementação da educação em tempo integral, as políticas de educação integral e em tempo integral foram retomadas e efetivadas no segundo mandato presidencial de Lula (gestão 2007-2010), motivadas pelo “reconhecimento de seu papel como política positiva para enfrentamento das desigualdades sociais e, conseqüentemente, das desigualdades educacionais” (LECLERC e MOLL, 2012, p. 97). O Programa Mais Educação, ao introduzir uma escola com jornada ampliada em todo território nacional tinha por objetivo contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens.

1.2.3. Previsão legal acerca do oferecimento da Educação Integral

O Programa Mais Educação foi instituído em 17 de abril de 2007 e representa a primeira iniciativa do Governo Federal para fomentar a educação integral nacionalmente, no entanto, a educação integral está prevista em inúmeros dispositivos da legislação brasileira. O art. 205, da Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988, traz implícita a ideia de educação integral ao mencionar o oferecimento de uma educação que vise ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ademais, o art. 215 do texto constitucional estabelece que o Estado deve garantir a todos o pleno exercício dos seus direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, bem como valorizar a diversidade étnica e regional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394), de 20 de dezembro de 1996, previu, no art. 34, a progressiva ampliação do período de permanência do estudante na escola. O parágrafo 2º deste artigo estabelece que “o Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.” Sobre os currículos do Ensino Médio, reza o art. 36, § 5ª, do mesmo normativo, que os currículos “deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais.”

O Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 10.172), de 09 de janeiro de 2001, para o decênio 2001 a 2010, incluiu a educação em tempo integral como objetivo do Ensino

Fundamental e, também, da Educação Infantil; e estabeleceu como meta a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias. Nesse Plano, a ampliação da jornada escolar foi apresentada como alternativa para oportunizar orientação pedagógica no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada. O aumento da jornada escolar objetivou reduzir as desigualdades sociais, ampliar as oportunidades de aprendizagem, universalizar o ensino e minimizar a repetência.

Em 24 de abril de 2007, foi publicado o Decreto nº 6.094, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Na mesma data, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O PDE possui mais de 40 (quarenta) programas e um deles é o Programa Mais Educação, que se constitui em uma proposta de fomento à educação integral.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é um documento composto por 28 (vinte e oito) diretrizes que visam à melhoria da Educação Básica e preveem a articulação entre os entes federados (União, Distrito Federal, estados e municípios), em regime de colaboração com as famílias e a comunidade, para o cumprimento das metas propostas. Dentre essas diretrizes, algumas se relacionam com a educação integral, a saber:

XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando à melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas.

Já o PDE é um Plano sistêmico, de médio e longo prazo, cujo objetivo é melhorar a qualidade da Educação no País, priorizando-se a Educação Básica. Ele prevê várias ações que visam a identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a Educação brasileira, incluindo ações de combate a problemas sociais, que inibem o ensino e o aprendizado com qualidade, como o *Luz para todos e Saúde nas escolas*. Esse Plano reúne um conjunto de programas educacionais para instrumentalizar o alcance das propostas constantes no PNE. Nesse sentido, para o Governo Federal,

O PDE pretende ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, em certa medida, apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação. É bem verdade que o PDE também pode ser apresentado como plano executivo, como um conjunto de programas que visam a dar consequência às metas quantitativas estabelecidas naquele diploma legal (BRASIL, p. 7).

Ao aderir o PDE, comprometendo-se a cumprir as 28 (vinte e oito) diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, estados e municípios devem realizar um diagnóstico minucioso da realidade educacional local, considerando as dimensões: gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; e infraestrutura e recursos pedagógicos. A partir desse diagnóstico, será possível desenvolver um conjunto coerente de ações, elaborando-se um Plano de Ações Articuladas (PAR).

Segundo o art. 9^a, do Decreto nº 6.094/2007, o PAR consiste no conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa ao cumprimento das metas do Compromisso e a observância de suas diretrizes. Assim, a partir de um diagnóstico, o ente elaborará o PAR, com auxílio da equipe técnica, que identificará as medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, com vistas à melhoria da qualidade da Educação Básica. O PAR será base para termo de convênio ou de cooperação, firmado entre o MEC e o ente apoiado, para efetivar o repasse de recursos financeiros.

O Programa Mais Educação, incluso no PDE como um Programa do eixo “Educação Básica”, teve como objetivo fomentar a educação integral nacionalmente. Ele foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Nos termos do artigo 1º deste Decreto, sua finalidade é “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados na escola pública, mediante oferta de Educação Básica em tempo integral”.

Para Leclerc e Moll (2012, p. 98), uma estratégia indutora de políticas sociais e educacionais “contribuem para a criação de novas agendas, compromissos, reflexões, práticas e debates. Tal estratégia também impõe a tarefa de sua institucionalização como política pública educacional.” Assim, a portaria interministerial e o decreto presidencial que instituíram o Programa, além de inúmeras resoluções, produziram uma rede formal de sustentação da estratégia proposta.

Por fim, no arcabouço da previsão legal acerca da educação integral, há que se abordar o PNE 2014/2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Ressalte-se que o PNE determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional em um determinado período de tempo. O PNE 2014/2024 possui 10 (dez) diretrizes e 20 (vinte) metas. As metas são desdobradas em estratégias. Assim, será possível balizar a educação brasileira no período de dez anos.

Nas diretrizes do PNE em questão, cita-se, entre outras: a (III) superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; a (IV) melhoria da qualidade da educação; a (VII) promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; e a (X) promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Segundo Moll (2014), o alcance dessas diretrizes não será possível com o oferecimento de uma escola de tempo parcial e descontextualizada social e culturalmente:

[...] tais diretrizes, consideradas as profundas desigualdades sociais e educacionais brasileiras, dificilmente poderão ser consideradas e tomadas como referência em uma escola de tempo parcial e fragmentada, descontextualizada social e culturalmente, e, sobretudo, com ênfase em aspectos cognitivos, focados em um *modus operandi* de exercícios repetitivos, cópias e silenciamentos culturais. (MOLL, 2014, p. 373).

O anexo da Lei nº 13.005/2014 apresenta as vinte metas a serem cumpridas no prazo de vigência do PNE, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas. Quanto à educação integral, foi estabelecida como meta específica (meta 6) a ampliação da oferta de educação em tempo integral para, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da Educação Básica. Para o cumprimento dessa meta, foram apresentadas nove estratégias, que tratam desde a organização estrutural da escola até sua organização pedagógica.

Quadro 1 – Relação Meta/Estratégias.

META
Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica.
9 ESTRATÉGIAS
1 - Promover, com o apoio da União, a oferta de Educação Básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola.
2 - Instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social.
3 - Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.
4 - Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e

planetários.
5 - Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos matriculados nas escolas da rede pública de Educação Básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.
6 - Orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos das escolas da rede pública de Educação Básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.
7 - Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.
8 - Garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de quatro a dezessete anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.
9 - Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.

Fonte: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Elaborado pela autora.

No que se refere à educação integral, Pio e Czernisz (2015) consideram que o novo PNE segue as discussões do Programa Mais Educação instituído em 2007, caminhando no sentido de ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola; desenvolvimento de atividades “extracurriculares” e articulação com outros espaços que não se restrinjam a escola, entre outros.

A meta prevista no PNE relativa à educação integral é ambiciosa. No entanto, não basta atingir os percentuais propostos, garantindo que os estudantes permaneçam por mais tempo na escola ou em atividades fora dela. Há que se oferecer qualidade a esta jornada ampliada, por meio de ações que efetivamente contribuam para o desenvolvimento do estudante e possibilitem a ele tornar-se um indivíduo completo, capaz de se desenvolver a partir da soma dos conteúdos assimilados e das atividades extracurriculares.

Antes de adentrar na seara do Programa Mais Educação, que dá seguimento ao referencial teórico, será descrita a metodologia utilizada para a consecução da presente pesquisa.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a opção metodológica realizada para a consecução da pesquisa proposta: como se deu a implementação da educação integral no âmbito do Programa Mais Educação no CEF 01, da Candangolândia-DF. Para tanto, será realizado um estudo de caso único, de caráter exploratório, em uma abordagem qualitativa.

Para Creswell (2007), a pesquisa qualitativa consiste em um meio para se explorar e para se entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem dos dados coletados no ambiente do participante, a análise dos dados e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca desses dados.

Gil (2009) afirma que a classificação da pesquisa com base em seus objetivos gerais é usual. Dessa forma, é possível classificá-las em três grandes grupos: exploratórias, descritivas e explicativas. Para ele, a pesquisa de cunho exploratório tem como objetivo:

(...) proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão" (Gil, 2009, p. 41).

O caráter exploratório da presente pesquisa se justifica por não haver na literatura um grande volume de estudos que abordem a implementação do Programa Mais Educação ao caso concreto, exceto quanto ao seu objeto – educação integral. Gil (2009) acrescenta que, embora o planejamento da pesquisa exploratória seja bastante flexível, na maioria dos casos, assume a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso.

Ao definir estudo de caso como uma estratégia de pesquisa, Yin (2001) defende que ele representa uma investigação empírica, que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Conforme o autor, o estudo de caso:

[...] consiste em um “método que abrange tudo, com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta e à análise de dados. Nesse sentido, o estudo de caso não é nem uma tática para a coleta de dados, nem meramente uma característica do planejamento em si, mas uma estratégia de pesquisa abrangente (Yin, 2001, p.32).

Já Ventura (2007) conceitua o estudo de caso como uma modalidade de pesquisa entendida como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo

interesse em casos individuais. Com o estudo de caso, busca-se a investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar, a fim de se realizar uma busca circunstanciada de informações. Para a autora, essa modalidade de pesquisa oferece inúmeras vantagens, tais como: estimulam novas descobertas, em função da flexibilidade do seu planejamento; enfatizam a multiplicidade de dimensões de um problema, focalizando-o como um todo e apresentam simplicidade nos procedimentos.

Yin (2001) considera que a pesquisa de estudo de caso pode incluir tanto estudos de caso únicos, quanto de casos múltiplos. O estudo de caso único foi a variação escolhida para desenvolvimento desta dissertação. O CEF 01 foi selecionado para a realização da pesquisa, optando-se pela estratégia de estudo de caso único, porque ele se constitui no primeiro Centro de Referência de Educação Integral do DF. Além disso, em 2014, foi publicado um relatório intitulado “*Educação Integral – Educação Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira*” (BRASIL, 2014a), como resultado de um estudo qualitativo encomendado pelo MEC para mapear as experiências de jornada escolar ampliada no Brasil.

No DF, o CEF 01 foi uma das três escolas investigadas, tendo a pesquisa ocorrido em 2009, primeiro ano em que a instituição ofereceu atividades no contraturno escolar. Desse modo, passados sete anos da primeira pesquisa que foi realizada 2 (dois) anos após a instituição do Programa Mais Educação, decidiu-se pesquisar a educação integral na escola. A primeira constatação obtida com a presente pesquisa foi a interrupção do ensino integral no CEF 01, em 2016, por motivos que serão tratados no Capítulo IV. Assim, o estudo de caso se mostrou como uma estratégia de pesquisa adequada para a consecução da pesquisa.

Para subsidiar os procedimentos ligados à pesquisa, foi feito um Protocolo, conforme sugere Yin (2001), anexo. Quanto à fundamentação teórica, ressalte-se que a proposta da pesquisadora é investigar a exequibilidade do Programa Mais Educação, ou seja, verificar se, na prática, suas concepções são aplicáveis. Desse modo, recorreu-se à legislação pertinente ao tema e aos documentos publicados pelo MEC com instruções acerca da implementação da educação integral no âmbito do Programa, por se entender que eles focalizam o referencial teórico. Somado a esse material, utilizou-se a produção científica de autores que se propuseram a pesquisar sobre a educação integral e o Programa Mais Educação.

A estruturação da pesquisa se deu a partir de uma análise exploratória inicial. Em um primeiro momento, verificou-se os resultados do estudo feito no CEF 01 quando do mapeamento sobre as experiências de jornada escolar ampliada no Brasil, encomendado pelo MEC. Em seguida, houve uma visita à escola, para apresentar ao Diretor a proposta de

pesquisa e obter informações preliminares sobre como a educação integral era oferecida. Os atos subsequentes à análise exploratória inicial foram: a construção do código de análise; o processo de coleta de dados e a análise do material coletado. As seções a seguir discriminam melhor cada etapa.

2.1 Análise Exploratória Inicial

O interesse da pesquisadora em investigar a educação integral surgiu do conhecimento da meta 6, do PNE 2014/2024, que prevê 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. No curso das disciplinas do Mestrado Profissional em Gestão Pública, da Faculdade UNB de Planaltina (FUP), nas atividades em que o tema era livre, optou-se por desenvolver trabalhos cujo assunto era o Programa Mais Educação, que se constitui como a proposta do Governo Federal para implementar a educação integral no Brasil.

Em meio a pesquisas voltadas para uma dessas atividades, foi possível entrevistar o Coordenador de Educação Integral do MEC, à época. Na ocasião, foram abordados os pressupostos do Programa Mais Educação, os agentes envolvidos em sua estruturação, as principais características do Programa e os desafios enfrentados no âmbito da implementação da educação integral. Naquela oportunidade, também foram fornecidos uma diversidade de documentos elaborados pelo MEC com o objetivo de dar suporte às escolas que se propunham implementar a educação integral.

Um desses documentos é o relatório intitulado “*Educação Integral – Educação Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira*” (BRASIL, 2014a), publicado em 2014, como resultado de um estudo qualitativo do mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. A pesquisa que originou o relatório foi desenvolvida por um grupo de quatro universidades públicas federais¹, em atendimento à solicitação do Ministério da Educação.

A construção da pesquisa encomendada pelo MEC teve como proposta investigar as experiências de ampliação de jornada escolar no Ensino Fundamental público em curso no Brasil, identificando as principais práticas em vigor e as concepções a elas subjacentes. Em

¹As Universidades convidadas foram: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Posteriormente, a Universidade de Brasília (UNB) foi incorporada ao grupo.

meio aos objetivos do Projeto, incluiu-se: o mapeamento e a análise dessas experiências, a partir da construção de critérios que evidenciassem suas concepções e práticas; e o oferecimento de subsídios para a proposição de políticas públicas voltadas para a implementação da educação integral em nível nacional. O estudo se desenvolveu em duas etapas: quantitativa e qualitativa.

A etapa quantitativa envolveu o planejamento de atividades, a elaboração e aplicação de questionários, a coleta de dados, a sistematização dos resultados coletados e a elaboração de relatório com os resultados alcançados. Nesta fase, a investigação alcançou 39,2% (trinta e nove vírgula dois por cento) dos municípios do Brasil, dentre os quais 22,9% (vinte e dois vírgula nove por cento), totalizando 504 (quinhentos e quatro) municípios, vinham desenvolvendo, no seu conjunto, 800 (oitocentos) tipos de experiências de jornada escolar ampliada.

A etapa qualitativa foi realizada em uma amostra de municípios dentre aqueles que realizavam experiências de jornada ampliada, utilizando estudos de caso, com trabalho de campo. Nesta fase, o objetivo principal foi conhecer de forma mais contextualizada e detalhada algumas das experiências detectadas na fase quantitativa, considerando a percepção dos sujeitos envolvidos, na intenção de colher elementos capazes de contribuir para a formulação de políticas públicas para a educação integral. Assim, foram selecionados 20 (vinte) municípios e Brasília, de modo a contemplar as cinco regiões brasileiras.

As escolas pesquisadas em Brasília foram: Centro de Ensino Fundamental Araporanga (CEFA), localizado na saída sul de Planaltina; Escola Classe Itapeti, situada na Região Administrativa do Paranoá; e Centro Educacional 01 (CED 01), da Candangolândia, Região Administrativa do DF, chamado atualmente de Centro de Ensino Fundamental 01 da Candangolândia (CEF 01). Dentre essas escolas, elegeu-se o CEF 01 como objeto de estudo do presente trabalho.

Tendo em vista que o CEF 01 foi objeto de pesquisa no ano de 2009, no âmbito do mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil – etapa qualitativa, proposto pelo MEC, optou-se por replicar a metodologia utilizada quando da construção desse mapeamento. Assim, além da opção pelo estudo de caso envolvendo trabalho de campo, a coleta de dados considerará os cinco eixos de categorias de análise utilizados: tempo, espaço, atividades, sujeitos e gestão. No decorrer da pesquisa surgiu uma nova categoria: desafios. Dessa forma, dentre as contribuições desta dissertação ao mundo acadêmico tem-se uma contribuição metodológica, ante a proposta de testar categorias de análise já utilizadas em outro estudo.

Na primeira visita à escola, em 03/06/2016, o Diretor do CEF 01 informou que solicitou o desligamento do Programa Mais Educação no final do ano de 2015. Assim, no exercício de 2016, a educação integral não foi ofertada. Essa interrupção comprometeu a realização da observação direta, prevista no projeto de pesquisa para se verificar as atividades realizadas com os alunos no contraturno escolar. No entanto, originou-se um objetivo específico: relacionar os motivos que levaram à interrupção do oferecimento da educação integral na escola.

O fato de o CEF 01 ter solicitado o desligamento do Programa Mais Educação deu novos rumos à pesquisa, uma vez que se tornou indispensável investigar quais os desafios vivenciados por uma escola ao implementar a educação integral. Tal situação demonstra a necessidade de se constituir fundamentos sólidos para uma política pública, capazes, inclusive, de prever eventuais problemas no decorrer da implementação.

Nesse primeiro contato com a escola, o Diretor assinou o termo de autorização para a realização da pesquisa, recebeu uma cópia do Protocolo de pesquisa e do termo de consentimento livre e esclarecido para a entrevista, a ser assinado por cada indivíduo no ato da entrevista. Ante a impossibilidade de proceder à observação direta junto aos alunos, os entrevistados incluíram o corpo diretivo, docente e administrativo.

No período compreendido de 2009 a 2012, o CEF 01 ofereceu educação integral para outras instituições públicas no contraturno escolar. De 2013 a 2015, as atividades no âmbito da educação integral eram voltadas apenas aos alunos matriculados no CEF 01. Assim, o recorte temporal da pesquisa compreende o período de 2009 a 2015.

2.2 Construção dos Códigos de Análise

O quadro de códigos de análise foi construído a partir da teoria na qual se apoia a investigação. Ressalte-se que as categorias de análise já estavam definidas, uma vez que se propôs replicar a metodologia utilizada quando da investigação realizada pelo MEC sobre as experiências de jornada ampliada no Brasil, no âmbito do Programa Mais Educação. A escolha dessa alternativa confere contribuição metodológica à ciência, visto que permite testar categorias de análise já utilizadas em outro estudo.

Os elementos do modelo teórico emergem da identificação de aspectos importantes relacionados à temática da educação integral e ao Programa Federal instituído para sua implementação. Cumpre salientar que a pesquisadora se propôs a contrastar o que foi pensado enquanto proposta de educação integral (teoria) com o que fora implementado no CEF 01

(prática), de modo a verificar a exequibilidade do Programa. Nesse sentido, os documentos publicados pelo MEC acerca do Programa assumem valor teórico, posto que reúnem seus fundamentos e suas características.

O quadro nº 2 expõe os códigos utilizados na análise, assim como as categorias e os elementos do modelo teórico aos quais correspondem.

Quadro 2 – Apresentação das Categorias e Códigos de Análise.

Elementos do Modelo Teórico	Categorias	Códigos de Análise
Formação humana (BRASIL, 2009c; COELHO, 2009; DEWYE, 1959; TEIXEIRA, 1959)	Sujeitos	<ul style="list-style-type: none"> • Multidimensional • Desenvolvimento • Interno • Externo • Qualificação
	Gestão	<ul style="list-style-type: none"> • Participativa • Discricionariade • Responsabilidade • Autoridade
Educação Integral (BRASIL 2009c, 2010; 2013, 2013b, 2014; CAVALIERE, 2002; COELHO, 2009; LECLERC, 2011, 2012; MOLL, 2012 e 2014)	Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia • Significância (currículo) • Interdisciplinariade • Rigidez • Flexibilidade • Experiência • Recursos financeiros
	Tempo	<ul style="list-style-type: none"> • Aproveitamento (qualidade) • Ampliação da jornada
	Espaço	<ul style="list-style-type: none"> • Atrativo • Infraestrutura • Interno • Externo
Implementação da Educação Integral (BRASIL 2009c, 2014; RUA, 2009)	Desafios	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de infraestrutura • Ausência de alimentação adequada • Ausência de recursos financeiros e humanos • Reformulação (Novo Mais Educação)

Fonte: Elaborado pela autora.

No decorrer das análises, surgiu a necessidade de incluir a categoria “Desafios”, não prevista anteriormente quando da investigação realizada no ano de 2009 pelo MEC. Esses desafios se mostraram no decorrer da implementação da educação integral, quando o CEF 01 se esforçava para manter a jornada ampliada em meio a problemas ligados à falta de infraestrutura, de recursos financeiros e humanos, de alimentação adequada. Essas dificuldades levaram à interrupção do oferecimento da educação integral na escola.

2.3 O processo de coleta de dados

De acordo com Yin (2001, p. 79), a pesquisa de estudo de caso caracteriza-se como um dos tipos mais árduos de pesquisa. As exigências que esse tipo de estudo faz em relação ao intelecto, ao ego e às emoções de uma pessoa são muito maiores se comparado com outra estratégia de pesquisa. Isso ocorre porque os procedimentos de coleta de dados não são procedimentos que seguem uma rotina.

Para o autor, exige-se as seguintes habilidades de um pesquisador que opta pela estratégia de estudo de caso: capacidade de fazer boas perguntas; ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas, bem como da teoria que se relaciona com a pesquisa; ser um bom ouvinte; desconsiderando suas próprias ideologias e preconceitos; ser adaptável, flexível e imparcial;

Em observância ao que fora exposto por Yin (2001, p. 89) e na intenção de evitar eventuais vieses na pesquisa, tanto na fase de coleta de dados, quanto na de análise desses dados, optou-se pela criação de um Protocolo. Para o autor, o Protocolo “é uma das táticas principais para se aumentar a confiabilidade da pesquisa de estudo de caso e destina-se a orientar o pesquisador”. Adaptando-se o modelo de Protocolo sugerido pelo autor, foi criado um Protocolo para a presente pesquisa, anexo, que inclui os seguintes itens:

- Uma visão geral do projeto do estudo de caso (objetivos, questões do estudo de caso e leituras importantes sobre o tópico que está sendo investigado).
- Procedimentos de campo (acesso aos locais do estudo de caso, pessoas entrevistadas, fontes gerais de informações e advertências de procedimentos).
- Questões do estudo de caso (questões relacionadas à coleta dos dados, fontes em potencial de informações ao se responder cada questão).

De acordo com Minayo (2001), a opção pelo trabalho de campo pressupõe um cuidado teórico-metodológico com a temática a ser explorada, uma vez que ele não se explica por si só. Nesse sentido, cumpre ressaltar que antes de ir a campo, a pesquisadora já havia delimitado a teoria relativa à educação integral e ao Programa Mais Educação, bem como já havia estabelecido os contornos da metodologia.

Segundo Yin (2001, p. 112), as evidências para um estudo de caso podem vir de seis fontes distintas: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. O autor destaca, ainda, que “uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso são as entrevistas”.

Posto isso, o processo de coleta de dados desta pesquisa resultou da soma de três etapas interligadas: (1) pesquisa bibliográfica; (2) pesquisa documental; e (3) entrevistas semiestruturadas. O fato de se recorrer a diferentes fontes propicia uma visão mais ampla e completa do objeto estudado. É a chamada triangulação, que parte do reconhecimento de que todos os métodos têm suas limitações e da possibilidade de se fazer observações em uma abordagem que considera perspectivas múltiplas (CRESWELL, 2007).

A pesquisa documental é próxima da pesquisa bibliográfica, o elemento que as difere é a natureza das fontes. A pesquisa bibliográfica diz respeito aos estudos de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias; a pesquisa documental remete a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, constituem-se em fontes primárias.

A pesquisa bibliográfica apoiou-se em artigos científicos em que constasse no rol de palavras-chave os temas: “políticas públicas”, “ciclo de políticas públicas”, “implementação de políticas públicas”, “educação integral”, “programa mais educação”, “educação em tempo integral”, “ampliação da jornada escolar” e “contraturno escolar”. Assim, foram contemplados todos os temas relacionados ao desenvolvimento do presente trabalho, com o objetivo de viabilizar a compreensão do objeto de estudo e seus desdobramentos.

A pesquisa documental foi realizada a partir dos normativos elaborados pelo Poder Executivo Federal, como leis, decretos, resoluções. Vale lembrar que o MEC editou uma série de documentos que vão desde o texto referência sobre a educação integral para debate nacional (BRASIL, 2009c), que retomou a discussão acerca do tema, até uma publicação chamada Rede de Saberes Mais Educação (BRASIL, 2009d), a qual sugere caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de educação integral. Esses documentos permitiram conhecer como a proposta de educação integral foi idealizada pelo Governo Federal e quais foram os meios escolhidos para efetivá-la.

Além dos documentos supramencionados, recorreu-se, também, aos projetos político-pedagógicos (PPPs) da escola. Foi possível ter acesso aos PPPs de 2010, 2011, 2015 e 2016. O corpo diretivo da escola informou que os demais arquivos se perderam e que, à época, por razões desconhecidas, não se manteve cópias nos arquivos físicos. Embora o exercício de 2016 não faça parte do recorte temporal da presente pesquisa, por não ter sido ofertada educação integral no CEF 01, o PPP/2016 foi utilizado como documento porque ele possui uma série de informações ligadas aos exercícios anteriores. Nele, por exemplo, é possível encontrar um diagnóstico da situação da escola, que levou à suspensão do oferecimento da educação integral.

As entrevistas se tornaram fundamentais para captar, por meio de cada informante, os aspectos históricos dos eventos de forma mais detalhada e, principalmente, a visão de como a educação integral foi implementada no CEF 01. Elas propiciam a ampliação dos conhecimentos acerca das informações oriundas dos documentos, como os PPPs, e da teoria consultada. Além disso, a importância dessa fonte para presente pesquisa se justifica devido à impossibilidade de realizar observação direta no eixo “atividades”, dado que a jornada ampliada na escola foi suspensa no exercício de 2016.

Conforme Minayo (2001, p. 55), é importante apresentar a proposta de estudo aos envolvidos no trabalho de campo. Para a autora, “é preciso termos em mente que a busca das informações que pretendemos obter está inserida num jogo cooperativo, onde cada momento é uma conquista baseada no diálogo e que foge à obrigatoriedade”. Assim, tanto o projeto de pesquisa quanto o Protocolo foram apresentados aos entrevistados, de modo que eles se sentissem confortáveis para expor suas ideias durante as entrevistas.

Para a autora, a entrevista é:

[...] O procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (MINAYO, 2001, p. 57).

As entrevistas foram feitas de forma semiestruturada, articulando as duas modalidades existentes: estruturada (o informante aborda o tema a partir de perguntas previamente formuladas) e não estruturada (o informante aborda livremente o tema proposto). Optou-se por essa modalidade em razão de as categorias de análise já estarem definidas, uma vez que se está diante de uma replicação metodológica. Assim, os entrevistados falaram livremente sobre a experiência da educação integral no CEF 01 da Candangolândia, a partir das categorias tempo, espaço, atividades, sujeitos, gestão e desafios.

Considerando que a proposta da educação integral preconiza o envolvimento de todos os sujeitos, foram entrevistados os seguintes representantes da escola: Diretor, Vice-diretor, Coordenadora, professores e assistentes administrativos, somando oito entrevistas, em um total de 2:33:29 (duas horas, trinta e três minutos e vinte e nove segundos). No ato das entrevistas, que ocorreram no mês de agosto, na própria escola, cada um dos informantes assinou o termo de consentimento livre e esclarecido. O Quadro nº 3 apresenta a identificação dos entrevistados por “letras”, para resguardar o anonimato solicitado, o respectivo cargo, a data e a duração de cada entrevista.

Quadro 3 – Entrevistados.

Entrevistado	Cargo	Data da entrevista	Duração
A	Diretor	04/08/2016	00:22:02
B	Vice-diretor	05/08/2016	00:16:43
C	Coordenadora	05/08/2016	00:07:08
D	Professor	03/08/2016	00:30:44
E	Professor	04/08/2016	00:46:01
F	Professor	04/08/2016	00:07:22
G	Assistente administrativo	03/08/2016	00:19:29
H	Assistente Administrativo	05/08/2016	00:04:00

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante informar que quando da primeira visita à escola, no mês de junho, na fase de análise exploratória inicial, o Diretor foi entrevistado por aproximadamente 45 (quarenta e cinco) minutos. Na ocasião, a entrevista foi gravada e a pesquisadora fez anotações no decorrer da fala do informante. No entanto, embora o aplicativo constante no celular indicasse que a fala estivesse sendo gravada, ela não foi registrada. Diante desse infortúnio, imediatamente as anotações da pesquisadora foram complementadas para se aproveitar o material. O fato foi levado ao Diretor que, gentilmente, se propôs a participar de outra entrevista. Ressalte-se que a entrevista não gravada não foi indicada no quadro 3. Para a realização das demais entrevistas, foi providenciado um gravador específico.

Excluindo-se a pesquisa bibliográfica, o processo de coleta de dados pode ser resumido conforme o quadro 4:

Quadro 4 – Processo de coleta de dados.

FASES	TÉCNICA DE COLETA DE DADOS	PRODUTOS
1 ^a	Pesquisa documental mediante o levantamento e leitura prévia da legislação concernente ao Programa Mais Educação, bem dos documentos elaborados pelo MEC e FNDE.	Definição dos marcos legais acerca do oferecimento da educação integral; descrição do Programa Mais Educação.
2 ^a	Pesquisa documental através da leitura dos PPPs.	Descrição do CEF 01 e da implementação da educação integral na escola.

3 ^a	Entrevistas semiestruturadas com foco na implementação da educação integral no CEF 01.	Construção dos códigos de análise, a partir das categorias já estabelecidas. Aquisição de informações para subsidiar a análise e discussão dos resultados; responder a pergunta de pesquisa e complementar a fase anterior.
----------------	----------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora

2.4 O processo de análise de dados

O processo de análise de dados engloba, basicamente, a análise documental e a análise das entrevistas aplicadas. Em um primeiro momento, os dados são organizados e preparados, incluindo a transcrição das entrevistas. Em seguida, é realizada uma leitura do material, atentando para as informações que se relacionam com as categorias já definidas, a fim de se obter uma visão geral das informações que ali estão. Com relação às entrevistas, frisa-se que, durante a fala do informante, a pesquisadora fez inúmeras anotações, destacando elementos associados às categorias. Essas notas foram lidas previamente à leitura das entrevistas transcritas.

Feitas a seleção e a análise preliminar dos documentos, a pesquisadora procedeu à análise dos dados. A análise é desenvolvida a partir da discussão que os temas e os dados suscitam, incluindo as referências bibliográficas e o modelo teórico. Nesta pesquisa, recorreu-se à metodologia de análise do conteúdo, considerando-se seis eixos de categorias – tempo, espaço, atividades, sujeitos, gestão e desafios. Segundo Olabuenaga e Spizúa (1989), a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar documentos que, observados adequadamente, permitem conhecer aspectos e fenômenos da vida social.

Franco (2008, p. 20) chama a atenção para o fato de a análise de conteúdo exigir que as descobertas tenham relevância teórica. Para ele, “uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos, ou às características do emissor, é de pequeno valor”. Na tentativa de não ser levada a conclusões superficiais e equivocadas, a análise do conteúdo feita pela pesquisadora foi direcionada pela fundamentação teórica, deixando de lado eventuais preconceitos e pré-julgamentos.

Minayo (2001) enumera obstáculos para uma análise eficiente, quais sejam: a ilusão do pesquisador em pensar que a realidade dos dados, logo de início, se apresenta de forma

nítida a seus olhos; a possibilidade de ele se envolver tanto com os métodos e as técnicas a ponto de esquecer os significados presentes em seus dados e a dificuldade em articular as conclusões que surgem dos dados concretos com conhecimentos mais amplos. Ao ter conhecimento desses obstáculos, a pesquisadora atentou para a realização de uma análise mais cuidadosa e criteriosa.

A autora (2001) aponta, também, três finalidades da fase de análise: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado. Para a autora, essas finalidades são complementares, em termos de pesquisa social. Ainda, ela afirma que uma das técnicas mais comuns para se trabalhar os conteúdos é a que se volta para a elaboração de categorias.

Segundo Minayo (2001, p.70), a palavra categoria se refere a um “conceito que abrange elementos com características comuns ou que se relacionam entre si. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”. As categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados. Tendo em vista que a metodologia utilizada no presente trabalho está sendo replicada, cinco categorias já estavam definidas antes do trabalho de campo. São elas: tempo, espaço, atividades, sujeitos e gestão. Por conseguinte, quando da análise exploratória inicial, inseriu-se a categoria desafios.

Ressalta-se que a análise de conteúdo é uma entre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto, adotando normas sistemáticas de extrair significados temáticos ou os significantes lexicais, por meio dos elementos mais simples do texto (BARDIN, 2010). Consistem em relacionar a frequência e o contexto da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para aferir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor.

Pressupõe, assim, que um texto contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem nele contida por meio de técnicas sistemáticas apropriadas. A mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelem sutilezas contidas em um texto. Os fragmentos podem ser palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem. Tais fragmentos são os códigos de análise.

Realizada a construção do quadro de códigos de análise, o passo seguinte no processo de análise documental foi definir a forma de registro. A aplicação da análise de conteúdo foi feita de forma “tradicional”, ou seja, sem o uso de *softwares*. De início, o material coletado

foi lido, procedendo-se a anotações em sua margem, como um primeiro momento de classificação dos dados. Nesta oportunidade, destacava-se categorias e trechos das entrevistas relevantes. Dessa forma, organizou-se uma primeira rodada de classificação.

Em seguida, recorreu-se aos comandos de busca em arquivos para textos em *Word* e em PDF. As palavras utilizadas nessa segunda rodada de pesquisa foram os códigos de análise, para localizar e quantificar as ocorrências. A terceira rodada de pesquisa foi feita a partir de expressões pertencentes ao mesmo campo semântico dos códigos, ou que possuíssem correspondência com eles, tais como: ‘qualificação’, ‘curso’, ‘preparação’, ‘semana pedagógica’, ‘estudos’, ‘encontros’, palestras; ‘lugar’, ‘fora da escola’, ‘dentro da escola’, ‘outro lugar’; ‘atividades na comunidade’; ‘recursos financeiros’, ‘dinheiro’ e ‘quantia’.

Nas rodadas 2 e 3 optou-se pela quantificação e localização das ocorrências, indicando as linhas em que aparecem no material para retornar a elas facilmente durante a discussão dos resultados. Nesse momento, as anotações feitas à margem do material são de grande valia para subsidiar a análise. A busca por informações não se ateve às três rodadas. O processo foi marcado por leituras e releituras, uma vez que uma pesquisa qualitativa não se constrói de forma linear. Essa sistemática foi indispensável para se extrair informações úteis, capazes de subsidiar a explanação dos resultados e sua discussão.

O capítulo a seguir tratada da descrição do Programa Mais Educação. O Programa foi descrito a partir dos normativos que o conceberam, dos documentos publicados pelo MEC e das contribuições teóricas de autores que desenvolveram estudos sobre a educação integral e o referido Programa. Frise-se que a soma desse material também compõe o referencial teórico que fundamentou a pesquisa proposta.

CAPÍTULO III – O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/2010, foi criado no âmbito do PDE como um programa do eixo “Educação Básica” para fomentar a educação integral no País. Embora, no Brasil, já houvesse iniciativas das Secretarias de Educação Estaduais, Municipais e Distrital nos moldes da educação integral com vistas a desenvolver atividades no contraturno escolar, a normatização da educação integral em nível nacional se deu mediante o Programa Mais Educação.

Ele se traduz como uma estratégia de ampliação da jornada escolar e organização curricular na perspectiva da educação integral visando a uma educação mais ampla, pautada em um processo pedagógico que conecte áreas do saber a outros temas. Assim, a educação integral é retomada como proposta educacional após décadas dos Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova e dos feitos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. “Volta como campo do conhecimento a ser reconstruído e política pública a ser implementada em toda sua complexidade” (MOLL, 2014, p. 373).

Ressalte-se que desde a formulação do Programa Mais Educação houve a preocupação em envolver a sociedade nas discussões relativas à educação integral. A fim de promover um debate público, em 2007, foi criado um Grupo de Trabalho Interinstitucional, composto por:

- Gestores e educadores municipais, estaduais, e federais;
- Representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME);
- Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED);
- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE);
- Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE);
- Organizações não governamentais comprometidas com a educação.

O Ministério da Educação concebeu o Grupo com o propósito de contribuir para a conceituação, a operacionalização e a implementação do Programa. Para cumprir essa finalidade, os trabalhos resultaram na publicação de uma trilogia, em 2009, capaz de orientar a implantação de políticas educacionais voltadas para a educação integral.

Esta trilogia inicial pretende desencadear um amplo diálogo nacional, que envolva atores diretos da cena escolar – estudantes, trabalhadores e trabalhadoras da educação, pais, mães, gestor, gestora – e demais profissionais e instituições que possam colaborar para a construção de novas configurações educativas que nos ajudem a superar os desafios históricos da educação pública. Além disso, esta trilogia, no contexto das políticas educacionais brasileiras, **propõe-se a animar o**

debate e a construção de um paradigma contemporâneo de educação integral, que possa constituir-se como legado qualificado e sustentável. (BRASIL, 2009c, p.7, grifo nosso).

O primeiro caderno, **Gestão Intersetorial no Território** (BRASIL, 2009a), trata dos marcos legais do Programa Mais Educação, das temáticas educação integral e gestão intersetorial, da estrutura organizacional e operacional do Programa, dos projetos e programas ministeriais que o compõem e de sugestões para procedimentos de gestão nos territórios. O segundo, intitulado **Educação Integral** (BRASIL, 2009c), apresenta o texto referência sobre educação integral para debate nacional. O último caderno, **Rede de Saberes Mais Educação** (BRASIL, 2009d), sugere caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de educação integral mediante o diálogo entre saberes escolares e comunitários. Esses caminhos são representados na forma de Mandalas de Saberes para incorporar as diversas realidades territoriais brasileiras.

O texto “Educação Integral”, referência para o debate nacional, aponta que desde 2004, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), responsável pela coordenação do Programa Mais Educação, o MEC tem acelerado o enfrentamento das injustiças que persistem na educação pública brasileira. No Governo Luís Inácio Lula da Silva (gestão 2003-2006 e 2007-2010), tendo como base a perspectiva de universalizar o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola pública, a construção participativa de uma proposta de educação integral vai ao encontro desse enfrentamento, sobretudo para a superação das desigualdades e da afirmação do direito às diferenças.

A necessidade de se implementar a educação integral no contexto brasileiro contemporâneo emergiu, então, na gestão Lula, da análise do cenário de desigualdades educacionais e sociais até então existentes.

Em 2006, em uma escala de 0 a 10, o IDEB identificou sistemas de ensino com índices que variavam de 1,8 a 6,0 e escolas que variavam de 0,7 a 8,5. Essa discrepância revela profundas desigualdades nas condições de acesso, permanência e aprendizagem na educação escolar, refletindo a complexidade de um processo em que se entrelaçam diversos fatores relativos tanto à estruturação social, política e econômica da sociedade brasileira, quanto ao trabalho pedagógico realizado no cotidiano por professores e demais profissionais nas escolas públicas. (BRASIL, 2009c, p. 11).

Salienta-se que a situação de vulnerabilidade e risco social, embora não seja determinante, contribui para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/série e para a reprovação e a evasão escolar. As desigualdades também têm suas bases nas possibilidades de acesso e na qualidade da permanência dos estudantes nos sistemas públicos de ensino. No

Brasil, “a crescente expansão da oferta de vagas na escola pública não foi acompanhada das condições necessárias para garantir a qualidade da educação” (BRASIL, 2009c, p. 12).

Assim, não basta o acesso à escola, é necessário criar mecanismos que possibilitem a permanência nela, objetivando a oferta de uma educação de qualidade. Considerando-se a complexidade e a urgência das demandas sociais que dialogam com os processos escolares, “o desafio que está posto, na perspectiva da atenção integral e da educação integral, é o da articulação dos processos escolares com outras políticas sociais, outros profissionais e equipamentos públicos, com vistas a garantir o sucesso escolar” (BRASIL, 2009c, p. 13).

Segundo o artigo 5^a, do Decreto nº 7.083/2010, o Ministério da Educação definirá a cada ano os critérios de priorização de atendimento do Programa Mais Educação, utilizando, entre outros, dados referentes à realidade da escola, ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e às situações de vulnerabilidade social dos estudantes. Em 2014, ano que compõe o recorte temporal da presente pesquisa (2009 a 2015), no Manual operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014b), que congrega os critérios de adesão e funcionamento do Programa para aquele exercício, dentre os critérios de adesão ao Programa cumpre destacar os seguintes:

[...] escolas que possuam IDEB abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais; IDEB anos iniciais < 4.6 e IDEB anos finais < 3.9 [...] e escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família. (BRASIL, 2013, p. 21).

O IDEB é um mecanismo de acompanhamento e avaliação da qualidade educacional, por meio da aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática, obtidos pelo Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil. Desse modo, os territórios do Programa foram definidos para atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentam baixo Índice do IDEB, situadas em capitais e regiões metropolitanas.

Segundo Pio e Czernisz (2015), considerar o baixo desenvolvimento do IDEB e a maior proporção de alunos beneficiários do Programa Bolsa Família como critérios de adesão ao Programa Mais Educação reafirma-o como um programa cujo objetivo é atender a escolas situadas em bairros periféricos e de vulnerabilidade social. Nesse contexto, para os autores, embora a proposta do governo estivesse centrada na qualidade da educação e em uma formação mais ampla do educando, o Programa também é visto com um caráter mais assistencialista que educacional.

De outra feita, Menezes afirma que a educação em tempo integral representa uma estratégia para o avanço educacional historicamente devido ao país e, especialmente, como

maneira de contribuir para o avanço da aprendizagem dos alunos, proporcionando a ele uma formação mais ampla, que contribua para seu desenvolvimento e, conseqüentemente, o desenvolvimento do País. A autora alerta que a implementação do Programa permitiu que o Brasil criasse mais mecanismos para elevar a educação a patamares mínimos desejáveis, no entanto, o Estado brasileiro “continua a necessitar de uma política consistente e sustentável, acima de interesses partidários momentâneos, que garanta o tão valorizado e necessário padrão de qualidade na educação” (MENEZES, 2012, p. 150).

A importância da educação para o desenvolvimento de uma nação vai além do aspecto social. Conforme Barbosa Filho e Pessoa (2009), há, empiricamente, evidências da relação entre o grau de escolaridade e a renda de uma pessoa. Assim, os autores informam que o aumento no ganho de salários está associado com o maior tempo de escolaridade. O tempo de escolaridade pode ser entendido como quantidade de anos e, também, no âmbito da educação integral, como a quantidade de horas diárias despendidas em atividades escolares.

Pode-se afirmar, então, que a educação é vista como um fator determinante para o crescimento e desenvolvimento dos países. Entretanto, para alcançar os efeitos esperados, é necessário que se tenha uma educação de qualidade. Dourado e Oliveira (2009) consideram que a educação se reveste como um elemento constitutivo das relações sociais, sendo a escola o espaço de produção e disseminação do saber produzido pelos homens.

A garantia da qualidade educacional possui suas complexidades. Não se pode atrelar esse conceito apenas à disponibilização do acesso às escolas, tampouco à ampliação do tempo. Trata-se, primordialmente, da maneira como os alunos são educados, como os ensinamentos são compartilhados e transmitidos e quais ferramentas são disponibilizadas. Conforme Paz e Raphael (2010), um dos desafios educacionais, portanto, não é o de apenas fornecer o acesso à escola, mas o de garantir padrões mínimos de qualidade.

Considerando a abordagem feita acerca da participação social na retomada da educação integral enquanto política pública nacional e a importância em se garantir a qualidade da educação no aumento do tempo escolar, os subitens que se seguem versam sobre as especificidades do Programa Mais Educação. Em especial, serão abordadas as variáveis sujeitos, gestão, atividades, tempo e espaço, as quais compõem as categorias de análise.

3.1 Concepção de Educação Integral no âmbito do Programa Mais Educação

O Decreto nº 7.083/2010, em seu artigo 1º, dispõe que o Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo

de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de Educação Básica em tempo integral. Para os fins do Decreto, considera-se “Educação Básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais”.

A concepção de educação integral do Programa está voltada para a retomada da ampliação do tempo escolar, fazendo-se menção às tentativas anteriores de implementação dessa política, já explicitadas no presente trabalho, com os feitos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro (Capítulo I, subitem 1.2.2). Por oportuno, é importante destacar os conceitos de educação integral, conforme exposto por Ana Maria Cavaliere (2010), e de escolas de tempo integral, definido por Jaqueline Moll (2012).

Educação integral. Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. [...] Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo (CAVALIERE, 2015, entrevista portal do professor)

Escola de tempo integral. Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (MOLL, 2012, p. 16).

Ao refletir sobre a concepção de educação integral no âmbito do Programa Mais Educação, Cavaliere (2010) relata que o Programa, por vezes, remete à ideia equivocada de que educação integral significa apenas ampliar e preencher o tempo escolar dos alunos com atividades no contraturno com o intuito de melhorar o rendimento. No entanto, a autora assevera que o aumento do tempo é a estratégia utilizada para tornar possível o desenvolvimento de atividades nas diversas áreas do saber. Para Pio e Czerniz (2015), o Programa é meramente executivo e reduz a concepção de educação integral do Programa à ampliação do tempo de permanência do aluno na instituição escolar.

Já para Moll (2014), a abordagem de educação integral recolocada por meio do Programa Federal, em 2007, aponta para a ampliação de processos de formação humana nas variáveis tempo, espaço e oportunidade. Através do Programa Mais Educação, a ampliação do tempo pode ser compreendida como ampliação e consolidação do direito educativo, no qual

as velhas práticas escolares precisam ser superadas. Significaria mais tempo na escola (ou sob sua supervisão) para a “ampliação dos horizontes formativos, das experiências educativas, de abordagens culturais, esportivas, comunicacionais, científicas, corporais, a serem recuperados em um processo de ressignificação das práticas escolares” (MOLL, 2014, p. 373).

Não obstante as críticas relacionadas ao significado do aumento do tempo escolar, ao implementar o Programa Mais Educação, o Governo Federal defendeu a ideia de que a educação integral exige mais do que compromissos: impõe projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades, que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços, na perspectiva de que o acesso à educação pública seja acompanhado pela permanência e aprendizagem. (BRASIL, 2009c, p. 6).

3.2 Objetivos e Finalidades

Nos termos da Portaria Interministerial nº 17/2007, o Programa Mais Educação foi instituído com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens. O Decreto nº 7.083/2010 elenca ainda os seguintes objetivos, dentre outros: promover o diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades; e convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral.

Quanto às finalidades do Programa, destacam-se as seguintes, extraídas da Portaria Interministerial nº 17/2007:

I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de Educação Básica de estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;

II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;

IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social;

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

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

Assim, previu-se que o Programa Mais Educação deveria ser implementado mediante o apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, das artes, da cultura, do esporte e do lazer. A inserção desses temas permitiria uma formação mais ampla do educando, de modo a contribuir para a melhoria do desempenho educacional e possibilitar o cultivo das relações entre professores, alunos e suas comunidades.

3.3 Coordenação e assistência financeira

O Programa Mais Educação tem seus objetivos e suas finalidades desenvolvidos em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, mediante a prestação de assistência técnica e financeira aos programas de ampliação da jornada escolar. No âmbito federal, o Programa é executado e gerido pelo Ministério da Educação e, no local, a execução e a gestão são coordenadas pelas Secretarias de Educação Estaduais, Municipais e Distrital, podendo ser realizadas parcerias com outros órgãos ou entidades das áreas de esporte, cultura, ciência e tecnologia, meio ambiente e de juventude.

A assistência financeira para implementar a educação integral no âmbito do Programa Mais Educação está a cargo do FNDE. As escolas públicas e educação básica devem fazer a adesão ao Programa, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

O PDDE tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da Educação Básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal. Ele engloba várias ações e objetiva a melhora da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, colaborando para elevar os índices do IDEB. Os recursos são transferidos independentemente da celebração de convênio ou instrumento congênere, de acordo com o número de alunos extraído do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse.

O PNAE contribui para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem, o rendimento escolar dos estudantes e a formação de hábitos alimentares saudáveis, por meio da oferta da alimentação escolar e de ações de educação alimentar e nutricional. Ele tem caráter suplementar, isto é, a quantia repassada pelo Governo Federal complementa as verbas

destinadas pelos estados e municípios para a alimentação, segundo sua competência. O valor repassado, por dia letivo, para cada estudante, é definido de acordo com a etapa e a modalidade de ensino, conforme tabela abaixo:

Quadro 5 – Valor repassado pela União conforme Etapa/Modalidade de Ensino (valor por aluno/dia).

Etapa/Modalidade de Ensino	Valor
Creches	R\$ 1,00
Pré-escola	R\$ 0,50
Escolas indígenas e quilombolas	R\$ 0,60
Ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos	R\$ 0,30
Ensino integral	R\$ 1,00
Alunos do Programa Mais Educação	R\$ 0,90
Alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado no contraturno	R\$ 0,50

Fonte: Resolução nº 26, de 17 de junho de 2013. Elaborado pela autora.

Observe-se que existe uma distinção no valor repassado para as escolas que oferecem o ensino integral e para as que aderem ao Programa Mais Educação. Isso se explica porque, mesmo antes da instituição do Programa Federal, já existia no País iniciativas das Secretarias de Educação voltadas para ampliação do tempo escolar. No que diz respeito ao apoio da União quanto à alimentação escolar, considerando que os alunos ficavam por mais tempo na escola, havia previsão no âmbito do PNAE para repasse de recursos a essas instituições.

Ao instituir o Programa Mais Educação, o Governo Federal assumiu a responsabilidade de “ofertar as condições técnico-financeiras que possibilitassem a ampliação dos tempos e dos espaços de que a escola dispõe para organizar o processo de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2009c, p. 42). Em 2007, no âmbito do PDE, o Congresso Nacional aprovou a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que é operacionalizado pelo FNDE.

O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, sendo regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006. Ele é um fundo de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos); e é constituído, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios. Ainda compõe o FUNDEB, a título de complementação, uma parcela

de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente.

A função ativa exercida pelo FNDE no que se refere FUNDEB se limita a aplicar uma fórmula objetiva, com o intuito de verificar se foi ou não alcançado o valor mínimo por aluno estabelecido nacionalmente nos estados e no Distrito Federal. Dessa forma, a União se utiliza dos cálculos objetivamente realizados para efetivar a transferência automática de recursos financeiros, sem a necessidade de firmar convênios ou acordos. Ademais, o FNDE funciona como órgão repassador de recursos destinados à complementação do FUNDEB.

Este Fundo ampliou as possibilidades de oferta de educação integral ao diferenciar os coeficientes de remuneração das matrículas, não apenas por etapa (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidade (educação escolar indígena, educação especial, educação de jovens e adultos, educação do campo e educação profissional) da Educação Básica, mas também pela ampliação da jornada escolar. Além de considerar o tempo integral como possibilidade para toda a Educação Básica, o FUNDEB associa maiores percentuais de distribuição de recursos, evidenciando uma tentativa de garantir o real direito à educação em tempo integral.

É importante ressaltar que o critério para cômputo da matrícula em educação integral especificado no Censo Escolar (anual) considera a declaração das matrículas com no mínimo de 7 horas diárias/5 dias por semana para que a Secretaria de Educação possa receber recursos específicos e ampliados do FUNDEB para educação integral, que correspondem a 30% a mais em relação a outras matrículas. Nesse sentido, o FUNDEB, ao conceder um maior aporte de recursos à educação em tempo integral, busca, entre outros aspectos, “responder aos objetivos gerais do MEC de estabelecimento de políticas públicas voltadas à universalização da educação com qualidade social” (BRASIL, 2009c, p. 23).

Não obstante o aporte financeiro do Governo Federal, a escola poderá contar com o apoio de recursos oriundos dos governos municipais e estaduais. O CEF 01, por exemplo, contou com os recursos do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF), que é o fundo do Distrito Federal, a ser abordado no Capítulo IV.

3.4 Sujeitos e gestão

Segundo Guará (2006), a perspectiva da educação como formação integral implica compreender o processo educativo como condição para a ampliação do desenvolvimento humano. A autora destaca que para garantir a qualidade da Educação Básica é preciso

considerar que o processo educativo engloba a relação da aprendizagem dos alunos com a sua vida e com sua comunidade. Nesse sentido, o rol de sujeitos que passa a fazer parte do processo ensino-aprendizagem se amplia e conta com a participação do poder público, dos estudantes, da comunidade escolar e da comunidade local.

O público alvo do Programa Mais Educação é o estudante da Educação Básica. A LDB, no art. 4º, inciso I, prevê que a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade e está organizada da seguinte forma: Pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Cada escola, contextualizada com seu projeto político-pedagógico e em diálogo com sua comunidade, será a referência para se definir quantos e quais alunos participarão das atividades, sendo desejável que o conjunto da escola participe nas escolhas. Ressalte-se que a proposta da educação integral considera a ampliação da jornada escolar como um meio de se diminuir as desigualdades educacionais e, por consequência, sociais. Assim, caso não seja possível atender a todos os estudantes, a instituição deve definir o público a partir dos seguintes critérios (BRASIL, 2013a):

- estudantes em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência;
- estudantes que congregam, lideram, incentivam e influenciam positivamente seus colegas (âncoras);
- estudantes em defasagem série/idade;
- estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º / 5º anos), nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª fase;
- estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais há um alto índice de abandono;

“A ação integrada das esferas de governo e dos entes federados é a tarefa imediata para a ampliação das escolas e da jornada escolar, de modo a viabilizar a proposição progressiva para uma educação integral de tempo integral” (BRASIL, 2009c, p. 45). Nesse processo, o Estado deve ressaltar a importância de que o aluno é o foco do processo integrado, que movimenta a parceria entre agentes públicos (gestão intersetorial) e sociedade civil (gestão comunitária participativa).

Essa parceria, que envolve outros setores das políticas públicas, torna viável a inserção de temáticas ligadas à vida cotidiana do aluno no currículo. É necessário promover maior articulação entre as atividades desenvolvidas no campo da educação formal, pelos estabelecimentos de ensino e órgãos de gestão – e os demais setores – saúde, cultura, esporte,

lazer, justiça, assistência social, entre outros. Por isso, o Programa Mais Educação tem como signatários os Ministérios da Educação, da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), Cultura (MINC), Esporte (ME), Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e Meio Ambiente (MMA). “O projeto de educação integral, ora proposto, dá concretude ao princípio da transversalidade das políticas públicas” (BRASIL, 2009c, p. 45).

Dessa forma, verifica-se que o Programa delineou uma educação integral que intensificasse os processos de territorialização das políticas sociais, articuladas a partir dos espaços escolares, por meio do diálogo intragovernamental e com as comunidades locais. Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais. Isso porque “a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.” (BRASIL, 2009a, p. 4).

As Secretarias de Educação, especificamente, desempenham um papel importante na implementação do Programa Mais Educação. É por meio delas que estados e municípios participantes do Programa organizam equipes para a gestão, a orientação pedagógica e o acompanhamento da aplicação de recursos. À frente dessas equipes nas Secretarias, está o Coordenador Municipal ou Estadual do Programa. Cabe a ele as seguintes tarefas (BRASIL 2013a):

- coordenar a implementação e execução do Programa na secretaria e nas unidades de ensino da rede;
- participar de Comitês Territoriais de Educação Integral, se houver, ou fomentar a criação do referido comitê;
- dialogar com a instância federal (SEB/MEC);
- fomentar e articular parcerias, em especial, com as universidades, e ações intersetoriais;
- elaborar e realizar ações de formação de professores e de educadores que desenvolvem atividades nas escolas ou em espaços sob sua responsabilidade;

Na implementação da educação integral nas escolas, compete ao Diretor, por meio de sua atuação com o Conselho Escolar, incentivar a participação e o compartilhamento de informações em meio aos professores, funcionários, estudantes e suas famílias. Cabe a ele promover o debate da educação integral em jornada ampliada nas reuniões pedagógicas, de

planejamento, nos conselhos de classe, nos espaços do Conselho Escolar e nas atividades realizadas com a comunidade escolar.

Compete, também, ao Diretor a articulação junto à Secretaria de Educação, a tomada coletiva das decisões acerca das escolhas das atividades formativas do Programa Mais Educação, a garantia da transparência na prestação de contas dos recursos recebidos, entre outras tarefas. O resultado final desempenhado por ele deve desencadear o envolvimento de toda a comunidade, em especial dos estudantes, para a construção de um ambiente favorável à aprendizagem. “Isso porque a Educação Integral representa o debate sobre o próprio projeto educacional da escola, da organização de seus tempos, da relação com os saberes e com os espaços potencialmente educadores da comunidade e da cidade” (BRASIL, 2013a, p. 17).

A Educação Integral abre espaço para o “trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, dos estudantes em processo de formação docente e dos agentes culturais, que se constituem como referências em suas comunidades” (BRASIL, 2013a, p. 15). Nessa nova dinâmica, reafirma-se a importância e o lugar dos professores e gestores das escolas públicas e o papel da escola, sobretudo porque se quer superar a frágil relação existente entre a escola e a comunidade, expressa, inclusive, na dicotomia: turno x contraturno e currículo x ação complementar.

Para Pio e Czernisz (2015), tendo em vista a inserção de outros sujeitos que não os profissionais de educação, o trabalho de monitoria pode representar um problema. Segundo os autores, essa previsão evidencia a desresponsabilização do Estado, uma vez que previu-se a contratação de profissionais não formados para atuarem com os alunos, colocando em questionamento a educação de qualidade desejada. De um lado, os gastos com educação podem ser reduzidos; de outro, os estudantes são privados de terem aulas com professores formados e capacitados.

Resgatando a importância do poder público como sujeito vetor que inicia o processo de implementação da educação integral, no texto referência para o debate nacional tem-se que:

A insubstituível ação indutora do Governo Federal, no entanto, é coadjuvante, pois a oferta dos serviços educacionais para o atendimento dos direitos sociais é parte da tarefa mais ampla de construção de um Sistema Nacional Articulado, responsável por institucionalizar o esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade, por meio da gestão democrática e participativa. (BRASIL, 2009c, p. 42).

É preciso que a gestão democrática seja fomentada entre os diversos sujeitos que contribuem para o processo educativo. Ela está ligada à qualidade da educação, pois a participação social constitui um método de avaliação e de fiscalização do desempenho

escolar. A prática da gestão democrática, todavia, não se confunde com autonomia indiscriminada e à revelia dos sistemas. “Trata-se de compartilhar responsabilidades e tarefas, conferindo à escola a possibilidade de criar sua identidade sem, necessariamente, precisar emoldurar-se ao cartesianismo das políticas de cunho global” (BRASIL, 2009c, p. 41).

Ao tratar sobre os desafios para a gestão escolar em contextos de implementação de programas federais, Leclerc (2011) reflete sobre a aproximação entre os sistemas de ensino e o chão da escola, mediada pela assistência técnica e financeira do MEC. As tarefas de caráter teórico-metodológico dos programas a serem implementados, a exemplo do Programa Mais Educação, são dependentes da experiência de gestão democrática, na qual, a escola é compreendida como a primeira das esferas públicas a desempenhar esse papel. Assim, “a educação integral será a soma das condições de partida oferecidas pelos governantes com o que for construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, dos alunos e das comunidades” (BRASIL, 2011, p. 20).

Em que pese a normatização da educação integral ter ocorrido em nível federal por meio do Programa Mais Educação, ele terá efeitos diferenciados dependendo da gestão de cada escola e da região onde está localizada. Da gestão escolar porque as instituições possuem autonomia para criar seu projeto político-pedagógico e da região porque outros sujeitos participam da formação do aluno. Destaca-se que já nos considerandos da Portaria Interministerial nº 17/2007 afirmou-se que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência comunitária, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

3.5 Atividades e Currículo

O Programa Mais Educação aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades a serem escolhidas por elas, que foram agrupadas em macrocampos, apresentados no Decreto Presidencial nº 7083/2010. “Trata-se da proposição dos macrocampos de educação integral como um conjunto de vivências, linguagens e conhecimentos disciplinares incorporados ao currículo e que abrem a possibilidade de ampliação e resignificação do tempo diário na escola.” (LECLERC; MOLL, 2012, p. 96).

As atividades fomentadas foram organizadas nos seguintes macrocampos:

Quadro 6 – Relação Macrocampo/Atividades.

MACROCAMPO	ATIVIDADES
Acompanhamento pedagógico	Matemática; letramento; línguas Estrangeiras; ciências; história e geografia; filosofia e sociologia.
Meio ambiente	Agenda 21 na escola; educação para sustentabilidade; horta escolar e/ou comunitária.
Esporte e lazer	Recreação e lazer; voleibol; futebol; basquete; handebol; tênis de mesa; judô; karate; taekwondo; yoga; natação; xadrez tradicional; xadrez virtual; atletismo; ginástica rítmica; corrida de orientação; ciclismo; tênis de campo; basquete de rua; programa segundo tempo.
Direitos Humanos	Direitos humanos e ambiente escolar; aprendizagem e convivência.
Cultura e Artes	Leitura; banda fanfarra; canto coral; hip hop; danças; teatro; pintura; grafite; desenho; escultura; percussão; capoeira; flauta doce; cineclube; práticas circenses; mosaico.
Inclusão digital	Software educacional; informática e tecnologia da informação; ambiente de redes sociais.
Promoção da saúde	Alimentação saudável; saúde bucal; práticas corporais e educação do movimento; saúde sexual, reprodutiva e prevenção DST/AIDS; prevenção ao uso do tabaco e outras drogas; saúde ambiental; promoção da cultura de paz; prevenção às violências e acidentes; estratégias de promoção da saúde (articulação com o programa saúde na escola – MEC/MS).
Educomunicação	Jornal escolar; rádio escolar; histórias em quadrinhos; fotografia, vídeo.
Ciências da natureza	Laboratório; feira de ciências e projetos científicos.
Educação econômica	Direitos do consumidor; educação financeira; empreendedorismo; cidadania fiscal.

Fonte: BRASIL, 2013a. Elaborado pela autora.

De acordo com o projeto político-pedagógico em curso, as escolas podem escolher atividades no universo de possibilidades ofertadas. Uma dessas atividades, obrigatoriamente, deve ser do macrocampo acompanhamento pedagógico. O detalhamento de cada atividade em termos de ementa e de recursos didático-pedagógicos e financeiros previstos é publicado, anualmente, em manual operacional específico e relativo à educação integral, que acompanha a resolução do PDDE. Para o desenvolvimento de cada atividade, o governo federal repassa recursos para ressarcimento de monitores, aquisição dos kits de materiais, contratação de pequenos serviços e obtenção de materiais de consumo e permanentes.

Vale ressaltar que é desejável que o debate acerca da educação integral mobilize toda a escola e comunidade, mesmo aqueles professores e funcionários que ainda não têm envolvimento direto com o Programa Mais Educação. “Cabe permanentemente a questão:

qual é o horizonte formativo que a escola passa a vislumbrar com a ampliação da presença dos estudantes, com a ampliação do tempo de escola?” (BRASIL, 2013a, p. 15). Esse horizonte formativo é alcançado a partir do projeto político-pedagógico (PPP) e com a seleção das atividades a desenvolver, objetivando à aprendizagem.

Na perspectiva da educação integral, propôs-se, então, reorganizar a escola através dos macrocampos para a oferta de atividades que expandissem o horizonte formativo dos estudantes. Nesse contexto, o PPP assume relevância uma vez que ele é um documento que traduz a filosofia e a forma de organização pedagógica e curricular, refletindo as intenções e as relações estabelecidas entre as atividades desenvolvidas no ambiente educativo.

Segundo Veiga (2014, p. 13), o projeto de uma escola busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por esse motivo, o projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar ligado ao compromisso sociopolítico que se articula com os interesses coletivos. Para a autora,

[...] o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nessa caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade. (Veiga, 2014, p. 14).

Veiga (2014) defende, ainda, que a principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isso significaria resgatar a instituição como espaço público, lugar de debate, do diálogo, pautado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o PPP da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula.

Assim, a instituição que oferta educação integral deve construir seu PPP levando em consideração as experiências vividas na escola, sem ficar restrita ao ambiente de sala de aula e aos conteúdos de cunho científico. “É preciso pensar um *continuum* no tempo escolar que está sendo ampliado, superando as aparentes facilidades representadas pela organização das atividades complementares que não se comunicam com o que já está estabelecido no espaço escolar” (BRASIL, 2013a, p. 22).

Um aspecto importante que se relaciona com o currículo é a divisão da vida escolar em turnos. Leclerc e Moll (2012) sinalizam que há que se desconstruir a ideia de que o turno fixo está voltado para o oferecimento das disciplinas tradicionais, que constituem o núcleo duro do currículo, e os contraturnos flexíveis, para o desenvolvimento de atividades que procuram

tornar o tempo escolar agradável. Segundo as autoras, a superação dessa organização temporal e a vivência do tempo contínuo se constituem em um desafio a ser enfrentado.

A oferta de atividades diferenciadas no turno oposto ao das aulas apresenta limites para a efetivação do projeto político-pedagógico. Essa reorganização curricular explica-se pela ideia equivocada de que as atividades diferenciadas não têm o mesmo peso dos conteúdos tradicionalmente compreendidos como escolares. Moll e Leclerc (2012) acrescentam que a superação desse dualismo exige o reconhecimento de novas dimensões da formação docente e o debate sobre conteúdos escolares consagrados no currículo e os que ainda são considerados “extraescolares”.

Levando-se em consideração a extensão territorial e a diversidade cultural do Brasil, o Programa Mais Educação propõe a organização de um currículo que se articule com elementos da cultura local e valorize a vivência, sendo capaz de:

[...] assumir diversas formas, pois se mantém aberto às respostas e experiências de todos. Trata-se de um instrumento para facilitar as relações que queremos construir entre escola e comunidade, uma vez que valoriza as especificidades de cada uma e procura entrelaçar suas questões na busca por uma formação mais ampla do estudante brasileiro (BRASIL, 2009d, p. 16).

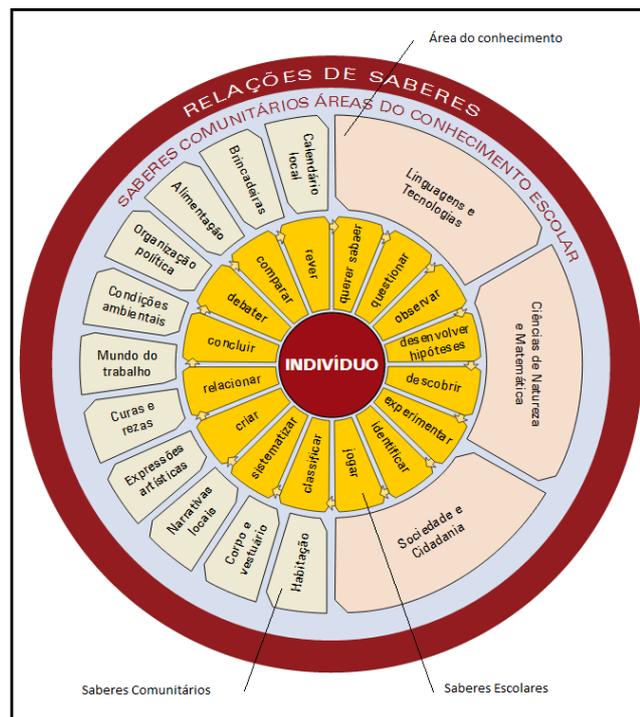
Quanto ao currículo inserido na proposta de educação integral do Programa Mais Educação, a ideia era que ele fosse capaz de relacionar a aprendizagem dos alunos à sua vida e à sua comunidade, de modo a superar a fragmentação das disciplinas, dando concretude ao processo educativo. Assim, ele deveria integrar as atividades escolares a outras ações educativas culturais e lúdicas. Para tanto, o MEC criou um “instrumento” de organização dos saberes escolares e saberes comunitários para a educação integral.

Tal proposta foi desenhada no livro intitulado Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral (BRASIL, 2009d), no qual foram sugeridos caminhos para a elaboração desses projetos mediante o diálogo entre os saberes. A fim de incorporar as diversas realidades territoriais brasileiras, os saberes foram representados na forma de Mandalas de Saberes.

A Mandala de Saberes que o Programa Mais Educação apresenta como uma estratégia possível para o diálogo de saberes, na perspectiva da educação integral, surgiu no Rio de Janeiro, no contexto do estado de sítio que cerca as favelas cariocas, em uma experiência de educação integral realizada por meio de ações dos Ministérios da Educação e da Cultura. Naquela ocasião, “na Casa das Artes, um grupo de educadores com diferentes experiências e formações criou um instrumento capaz de orientá-los frente aos desafios pedagógicos enfrentados” (BRASIL, 2009c, p. 23).

A Mandala de Saberes nasceu da integração dos saberes comunitários, escolares e programas do governo federal. Por meio dessas mandalas, objetiva-se apontar o caminho a seguir e o que é preciso ser desenvolvido para se efetivar a proposta de educação integral escolar. No entanto, cada instituição trilhará seu caminho de acordo com a realidade de sua comunidade, sua cultura e seu modo de vida. Por hora, cumpre destacar a mandala que relaciona distintos saberes em prol da formação do aluno.

Figura 1 – Mandala da Relação entre os saberes no Programa Mais Educação.



Fonte: BRASIL, 2009d.

Na figura 1, é possível perceber que a relação entre os saberes e o aluno se dá na integração entre os saberes comunitários (que compreende o item habitação até o calendário local) e as áreas do conhecimento escolar (Linguagens e Tecnologia; Ciências da Natureza e Matemática; e Sociedade e Cidadania), mediados pelos saberes escolares (na figura, são os itens que se relacionam diretamente com o indivíduo). Tal forma de organização curricular possibilita à escola a redefinição dos conhecimentos que deverão ser trabalhados para atender às necessidades dos estudantes, que são o centro do processo educativo. Verifica-se, então, que o Programa Mais Educação compreende o currículo de forma multicultural e:

[...] apresenta uma visão capaz de levar à escola contemporânea a uma ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva. Esta concepção de educação integral não se limita ao aumento do tempo e espaço nos projetos de educação, mas parte da ideia de que os estudantes são seres portadores de uma complexa experiência social

e merecem atenção diferenciada porque são fruto de processos igualmente diferenciados (BRASIL, 2009d, p. 14-15).

Ao tratarem do aspecto formativo pensado para a educação integral, Pio e Czerniz (2015) consideram que o Programa é passível de questionamento no que diz respeito à sua execução. Os autores partiram do pressuposto da realidade escolar brasileira, na qual grande parte das instituições dispõem de poucas salas de aulas, nem todas contam com quadras poliesportivas ou bibliotecas e os profissionais da educação carecem de capacitação. Assim, em termos de estrutura física, de financiamento e de conhecimento pedagógico, torna-se difícil a exequibilidade de algumas atividades que compõem os macrocampos.

A inserção de novas temáticas evidencia que a aprendizagem do aluno voltada para seu desenvolvimento pleno vai além da aquisição tradicional de conhecimentos, baseada fortemente na assimilação de conteúdos, e inclui as experiências adquiridas. Dewey (1959) percebe a educação como meio de reconstrução da experiência. Assim, o papel da escola ante a nova realidade da formação de um indivíduo completo exige que suas funções sejam repensadas. A ideia é que ela figure como um ambiente propício à vivência de experiências em si mesmo educativas.

3.6 Tempos e espaços

O Decreto nº 7.083/2010, no artigo 1º, § 3º, dispõe que as atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dela, sob sua orientação pedagógica, mediante a utilização de equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais. Dentre o rol dos princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação, o artigo 2º elencou, dentre outros:

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

V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos.

A fim de subsidiar o desenvolvimento das atividades propostas nos macrocampos, o decreto nº 7.083/2010 definiu que o tempo integral corresponde à jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, englobando o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. Assim,

“falar sobre educação integral implica considerar as variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios (BRASIL, 2011, p. 19).

A proposta de educação integral do Programa Mais Educação se baseia nos conceitos de cidades educadoras e territórios educativos.

O movimento das cidades educadoras, iniciado na década de 90, em Barcelona, despertou a consciência de que as pessoas que moram em uma cidade são educadas pelo modo como ela se expressa, isto é, no modo como suas ruas, vielas e praças são estruturadas e usadas, pelos serviços públicos que possui e como esses serviços são oferecidos, pelas diferentes formas como os seus moradores habitam, trabalham, se transportam e se comunicam. (BRASIL, 2011, p. 9).

Dessa forma, surgiu a ideia de que as cidades educam/ensinam. Conseqüentemente, os indivíduos devem estar atentos para aproveitar as oportunidades educativas oferecidas por ela.

Ao tratar dos espaços onde a educação integral se desenrola, Leclerc e Moll (2012) destacam o conceito de intersectorialidade. Para as autoras, esse conceito pressupõe que, para além do espaço específico da sala de aula e dos espaços da escola, os espaços educativos são compreendidos naqueles espaços significativos da vida do bairro e da cidade, de modo a recriar a experiência cultural e civilizatória da humanidade nas formas de cinema, teatro, música, museu, parques, vizinhanças e outros, vivenciadas como ação curricular. Para as autoras,

Essa perspectiva apresenta-se na contramão da segregação em que vivem milhões de crianças, adolescentes e jovens no Brasil, desnaturalizando a compreensão de uma “educação em tempo integral” que deva ocorrer em uma “escola-instituição total”. [...] Ratifica-se, então, a idéia de ação intersectorial e de forte incidência na relação entre escola e comunidade, tendo por base a compreensão de que o projeto educativo das novas gerações deve radicar-se em um sólido compromisso entre distintos atores que compõem o território em que a instituição escolar está situada (LECLERC e MOLL, 2012, p. 101).

Retomando as estratégias dispostas na meta 6 do PNE (ver quadro 1), verifica-se uma visão rumo à ampliação dos horizontes formativos (6.1, 6.4, 6.9). Essas estratégias se referem a atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, inclusive culturais e esportivas; à combinação de atividades recreativas, esportivas e culturais; e ao fomento da articulação da escola com diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos como centro comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários. Para alcançar esses espaços, a vida escolar não pode se restringir a sua delimitação física. É necessário desbravar outros territórios.

A definição de um paradigma contemporâneo de educação integral entende que o território da educação escolar pode expandir-se para além dos muros da escola, alcançando seu entorno e a cidade em suas múltiplas possibilidades educativas. Para Moll,

[...] O debate das cidades educadoras – cidades que se comprometem com a inclusão e a diversidade social e que organizam pedagogicamente seus espaços, de modo intencional, para educar e educar-se com os cidadãos – foi importante fonte inspiradora para essa proposição de articulação da escola com seu território. (MOLL, 2014, p. 375).

Frise-se que as atividades desenvolvidas no âmbito da educação integral têm o condão de tornar a escola um ambiente mais atrativo e, com isso, contribuir para a redução dos índices de evasão. Nessa concepção, o espaço físico das instituições de ensino não constitui o único local onde o saber ocorre. Ao alterar esse ambiente e propor a realização de ações em novos espaços, incluído outros temas, a proposta inserida na educação integral demonstra que a formação do indivíduo rompe as fronteiras físicas delimitadas pela escola.

Silva e Silva (2013) chamam a atenção no sentido de que a proposta de educação integral com base nos conceitos de cidades educadoras e territórios educativos, no Brasil, não levou em consideração a realidade de muitos bairros de cidades brasileiras, onde o único equipamento público existente pode ser a própria escola. Para os autores, a proposta de cidades educadoras é forte, mas requer um regime de colaboração:

[...] no qual os municípios tenham condições financeiras e políticas para colocar o projeto de educação em todos os cantos da cidade, porém, fortalecendo a instituição escolar como socializadora do conhecimento acumulado. Apelar para a oferta de espaços educativos por meio de redes da sociedade civil acaba sendo sinônimo de espaço precário para uma educação também precária (SILVA e SILVA, 2013, p. 712).

De outra feita, Moll (2014) alerta que o rebaixamento simbólico dos muros da escola e seu encontro com o entorno comunitário através do uso e da articulação com outros espaços da cidade não descompromete o Estado brasileiro com a melhoria das condições físicas da escola. Inclusive, a estratégia 6.2, do PNE, prevê a instituição, em regime de colaboração, de programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral. Já a estratégia 6.3, determina ao Estado institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros, dentre outros.

No processo de aprendizagem, o tempo assume grande importância. A ampliação da jornada escolar necessária à educação integral não objetiva apenas ser um canal para solucionar os problemas que os alunos enfrentam em decorrência do baixo desempenho dos nos sistemas de avaliação. Aliás, constata-se, em alguns casos, que o aumento da jornada escolar dos estudantes em disciplinas específicas, como Matemática ou Língua Portuguesa, tem gerado processos de hiperescolarização, que não apresentam os resultados desejados

(BRASIL, 2009c). O aumento da carga-horária escolar deve vir acompanhado de qualidade, de modo a contribuir para o desenvolvimento do aluno.

Alguns estudos consideram que a qualidade do ensino está baseada na relação entre tempos e espaços educativos. “Eles demonstram que ampliar os tempos e os espaços de formação dos estudantes fará com que o acesso à educação pública seja complementado por medidas que garantam a permanência e a aprendizagem desses alunos nas escolas” (BRASIL, 2011, p. 19). No entanto, nem toda escola oferece as condições necessárias para a permanência dos discentes durante todo esse período. Mais uma vez, frisa-se que não basta ofertar mais tempo escolar, é preciso garantir qualidade no aproveitamento desse tempo.

Da mesma forma, a ampliação da jornada escolar não pode ficar restrita à divisão em turnos, pois isso pode denotar a distinção entre um tempo de escolarização formal, em sala de aula, com o cumprimento do currículo pedagógico, e outro tempo, com o desenvolvimento de atividades mais lúdicas, aparentemente sem compromissos educativos. Cavaliere (2002) defende que a expansão do tempo escolar tem o potencial de incrementar a qualidade da educação desde que essa extensão signifique uma conjunção qualitativa de trabalhos educativos.

Ante o exposto neste capítulo, que apresenta o Programa Mais Educação a partir da legislação, de documentos produzidos pelo MEC e das contribuições teóricas de estudiosos, verifica-se que a formulação de uma proposta de educação integral no âmbito deste Programa implica a ampliação qualificada do tempo, mesclando atividades educativas diferenciadas, que ocorram dentro e fora da escolar. Ao proceder dessa forma, é possível “contribuir para a formação integral do aluno, superando a fragmentação, o estreitamento curricular e a lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos rígidos.” (BRASIL, 2011, p. 24).

CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados suscitados para verificar como se deu a implementação da educação integral no CEF 01, da Candangolândia-DF, no âmbito do Programa Mais Educação. A análise foi elaborada com base na pesquisa documental e nas transcrições e análises das entrevistas aplicadas. Para a pesquisa documental foram reunidos todos os projetos políticos-pedagógicos (PPP) disponibilizados pela escola, quais sejam: PPPs 2010, 2011, 2015 e 2016. Ao ser indagada sobre os PPPs 2009, 2012, 2013 e 2014, a escola informou que por motivos desconhecidos eles não foram arquivados.

Vale lembrar que o recorte temporal da presente pesquisa compreende o período de 2009 a 2015. Ao analisar previamente os PPPs disponibilizados, observou-se que eles contemplam informações dos demais exercícios. O PPP/2015, por exemplo, referente ao último ano em que se ofereceu educação integral, apresenta um diagnóstico da escola concernente aos exercícios de 2013 e 2014. Embora o exercício de 2016 não esteja incluído no recorte temporal, o PPP/2016 foi consultado porque nele constam as justificativas que levaram o CEF 01 a interromper a oferta da educação integral.

À medida em que se analisou os PPPs e as informações resultantes das entrevistas, retomou-se a teoria, os normativos ligados ao Programa Mais Educação e os documentos elaborados pelo MEC. Assim, foi possível contrastar o modelo de educação integral implementado pelo CEF 01 (prática) com a proposta de educação integral do Programa Mais Educação (teoria). Nesse sentido, exercitou-se o modelo teórico proposto para a análise da escola pesquisada. Ressalte-se que a conceituação de educação integral foi apresentada no Capítulo III (subitem 3.1) e IV (subitem 4.5) e a descrição do Programa Mais Educação foi feita no capítulo III, atendendo-se, assim, dois dos objetivos específicos.

A discussão dos resultados é feita ao longo de todo o capítulo, por meio de subseções. Inicialmente, analisa-se a implementação da educação integral no CEF 01 de forma geral, prestando informações sobre a historicidade da escola. Por conseguinte, aborda-se o PROEITI, o PDAF e a assistência financeira recebida pelo CEF 01. Em seguida, analisa-se a implementação da educação integral na escola (prática) a partir dos eixos gestão, sujeitos, atividades, espaço, tempo e desafios, contrapondo-a com a proposta de educação integral do Programa Mais Educação (teoria). Por fim, são identificados os motivos que levaram à interrupção da educação integral no CEF 01.

Embora não conste como objetivo desta dissertação fazer um estudo comparativo entre a pesquisa realizada no CEF 01, no ano de 2009, e a presente pesquisa, realizada no ano de

2016, faz-se necessário informar os resultados dos dados coletados naquele ano, constantes do mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil – estudo qualitativo. Assim, será oportunizada uma compreensão mais ampla acerca dos resultados da presente pesquisa.

4.1 Resultados da pesquisa realizada em 2009 pelo MEC

As informações constantes deste tópico foram extraídas do relatório “*Educação Integral – Educação Integrada e (m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira*” (BRASIL, 2014a), publicado em 2014, como resultado de um estudo qualitativo encomendado pelo MEC para verificar como estava a implementação da educação integral nas escolas mediante o Programa Mais Educação. O CEF 01 foi uma das instituições participantes da pesquisa. A partir do trabalho de campo realizado na escola, em 2009, verificou-se que seu objetivo à época era oferecer suporte-pedagógico para outras instituições públicas no contraturno escolar.

Assim, naquele ano, foram atendidos 780 (setecentos e oitenta) alunos nos turnos matutino e vespertino com aulas de acompanhamento pedagógico em Português, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas. No período noturno, a escola oferecia uma atividade de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), voltada para alunos de todas as séries do Ensino Médio.

Os sujeitos envolvidos na educação integral eram o Diretor, o Coordenador pedagógico, os professores, os funcionários, os pais, os alunos e os monitores. As atividades eram desenvolvidas no formato de oficinas de modo a complementar as atividades pedagógicas já desenvolvidas nas escolas de onde provinham os alunos. Na visão do CEF 01, esse formato não se constituía como reforço escolar, mas em um trabalho conjunto com as outras escolas para identificar as dificuldades dos alunos e encontrar possíveis soluções para corrigir as falhas no processo de ensino-aprendizagem.

Os espaços físicos utilizados faziam parte da estrutura da escola, a exemplo das salas de aula, dos laboratórios e da quadra de esportes, que era constantemente utilizada, inclusive com a participação da comunidade. Ao ser questionada sobre os desafios enfrentados pela escola ao implementar a educação integral, restou a percepção de que a educação integral foi imposta no CEF 01, uma vez que não se levou em consideração se ela teria infraestrutura para desenvolver as atividades.

4.2 Implementação da Educação Integral no CEF 01

O Centro de Ensino Fundamental 01, situado à EQR 2/4 Área Especial nº 07, encontra-se na zona urbana da cidade da Candangolândia, Distrito Federal, localizado próximo à praça da Bíblia, e é também conhecida como Escola das Bandeiras. A escola foi fundada no dia 29 de março de 1985 para atender a alunos do Ensino Fundamental. Naquela época, a escola era chamada de Centro de Ensino de 1º Grau 02 do Núcleo Bandeirante.

Com o crescimento populacional da Candangolândia e a necessidade de se oferecer Ensino Médio aos estudantes, a comunidade mobilizou-se e exigiu a construção de uma escola que viesse a atender esta clientela. Em 2009, com o término da construção do Centro de Ensino Médio 01 Júlia Kubitscheck (CEM 01 JK), todos os alunos do CEF 01 migraram para a nova escola. Em março daquele mesmo ano, o CEF 01 foi entregue à Diretoria Regional de Ensino, que a recebeu em condições inadequadas de uso.

A escola, então, passou por uma reforma para a implantação do 1º Centro de Referência em Educação Integral do DF, a fim de atender uma das metas do governo do Distrito Federal: “todas as escolas públicas com educação integral” (2016, PPP, p. 6). O 1º Centro de Referência em Educação Integral do DF foi inaugurado no dia 15 de maio de 2009 pelo governador José Roberto Arruda, Senador Cristovam Buarque, Secretário de Educação professor José Luís da Silva Valente, Secretário Extraordinário de Educação Integral Marcelo Aguiar e pela Diretora da Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante, professora Élide Cristina Gomes de Melo, sob a gestão do Diretor Fernando Silva Carvalho e do Vice-Diretor Bráulio de Oliveira Lemos.

Cumprido informar que nesse momento a escola passou a se chamar Centro de Ensino Educacional 01 (CED 01). Apenas em 2013, ela recebeu a atual nomenclatura: Centro de Ensino Fundamental 01 (CEF 01). Assim, a escola reabriu suas portas para atender alunos oriundos de 3 (três) outras instituições – Escola Classe 01, Escola Classe 02 e CEM 01 JK – em tempo integral. Segundo um dos entrevistados, esses estudantes e pessoas da comunidade se dirigiam à escola para realizar atividades no contraturno escolar:

A comunidade e os alunos frequentavam a escola [...] os alunos estudavam no turno normal, regular, e no turno contrário eles vinham participar de oficinas, palestras, terem aulas de reforço, essas coisas, mas também tinha o atendimento para a comunidade, pai de aluno, mãe de aluno que tinha interesse e se matriculavam nessas oficinas de teatro, costura (depoimento de um dos entrevistados).

Ressalte-se que a meta do governo do Distrito Federal “todas as escolas públicas com educação integral” ocorreu em resposta ao fomento da educação integral iniciada pelo

Governo Federal por meio do Programa Mais Educação. Importante lembrar que o MEC definiu os normativos gerais sobre a educação integral, bem como emitiu uma série de orientações voltadas para sua implementação. Como já informado, antes mesmo da Portaria que instituiu o referido Programa, em 2007, já havia no Brasil experiências das Secretarias de Educação nos estados voltadas para a educação integral.

No caso do Distrito Federal, a educação integral foi iniciada após a instituição do Programa Mais Educação. Para melhor subsidiar as escolas administrativamente e financeiramente, a Secretaria de Educação criou o PROETI. Ao aderir esse Projeto, em 2013, o oferecimento da educação integral tornou-se obrigatório para todos os alunos matriculados no CEF 01.

Quanto à função social desempenhada pela escola, o CEF 01 tem como missão:

[...] difundir e compartilhar o conhecimento com a comunidade da Candangolândia a fim de reduzir a distância entre as classes sociais, promover a reflexão e o senso crítico no cidadão, tornando-o protagonista de ações que visam a oportunizar a melhoria da qualidade de vida no meio onde estão inseridos (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 05).

Pode-se dividir o oferecimento da educação integral pelo CEF 01 em dois momentos distintos: de 2009 a 2012, quando recebia alunos oriundos de outras escolas no contraturno escolar; e de 2013 a 2015, anos em que a educação integral foi oferecida em tempo integral apenas aos alunos matriculados na escola. Até 2012, a escola oferecia atividades no contraturno escolar para estudantes oriundos de outras escolas e para a comunidade local. No entanto, atender alunos internos e externos passou a oferecer problemas, descritos por um dos entrevistados conforme abaixo:

[...] a gente tinha dentro do mesmo turno uma diferenciação muito grande, a gente tinha os alunos do regular mais os alunos do integral, e aí algumas vezes a gente tinha necessidade de organizar o espaço para o regular, mas a gente era impedido porque o espaço estava sendo utilizado pelos alunos do integral, então existia um conflito dentro do mesmo horário, do mesmo espaço, e ainda existia o problema da alimentação porque alimentação para o aluno regular era uma e do integral era outra (depoimento de um dos entrevistados).

Naquele contexto, a escola informou que se dirigiu até a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) para pedir o desligamento da educação integral. No entanto, ao receber esse pedido, a Secretaria de Educação lhes apresentou a proposta de educação integral em tempo integral (PROEITI), voltada para os alunos matriculados na escola, com duração de 10 horas. A proposta foi apresentada ao Conselho Escolar e à comunidade, que acharam interessante. Então, o Diretor decidiu implementá-la.

Assim, entre os anos de 2013 a 2015, a educação integral foi oferecida apenas aos alunos matriculados na escola. O tempo de permanência diário foi de 10 horas, no horário de

7h30 às 17h30, e incluiu atividades externas, realizadas na Escola Parque da 308 Sul (oficinas de artes plásticas, teatro, música, educação física) e no CIEF (atividades esportivas). Foram atendidos, em média, 380 (trezentos e oitenta) alunos a cada ano, distribuídos nas 15 (quinze) turmas do Ensino Fundamental, com 25/26 (vinte e cinco ou vinte e seis) alunos por sala.

Há, também, na composição da modulação de turmas, uma classe de alunos com necessidades educacionais especiais. O atendimento a esta classe fez com que o PPP/2015 relacionasse dentre seus objetivos gerais a promoção da acessibilidade aos espaços físicos escolares para o atendimento aos cadeirantes e as demais pessoas portadoras de necessidades especiais.

A educação integral em tempo integral no CEF 01 durou apenas 3 anos, de 2013 a 2015. Em 2015, a escola solicitou o desligamento do PROEITI e não aderiu ao Programa Mais Educação. Assim, não houve educação integral no exercício de 2016. É pertinente destacar a opinião de um dos entrevistados, que discorreu sobre como a educação integral se devolveu ao longo desse período.

[...] o primeiro ano foi legal, todos os alunos nossos tiveram oportunidade de ter convívio com a natação, coisa que é rara aqui, ainda mais aqui que é comunidade carente todos [...]. Esse é um dos pontos fortes e o ponto, assim, que saiu da rotina da escola [...]. Aí chegou no outro ano (2014), a Escola Parque já foi tirada da gente, a gente ficou só com o CIEF, aí ficamos com alunos indo duas vezes por semana no CIEF, no primeiro ano eles tinham três horas de aulas no CIEF, no segundo ano eles passaram a ter uma hora de aula no CIEF. Eles passavam mais tempo indo e vindo do que no próprio CIEF (depoimento de um dos entrevistados).

O tópico a seguir trata do apoio que a Secretaria de Educação do Distrito Federal ofereceu para que houvesse o fomento da educação integral iniciada pelo Programa Mais Educação. Assim, sucintamente, para uma melhor contextualização, serão abordados o PROEITI e o PDAF, de modo a demonstrar que a participação das Secretarias de Educação é fundamental para a concretização da política pública educacional do Governo Federal.

4.3 Apoio local: PROEITI e PDAF

Os normativos e as orientações oriundas do Programa Mais Educação ofereceram subsídios para que as Secretarias de Educação implementassem a educação integral e prestassem o devido auxílio às escolas. Nesse sentido, cumpre retomar os elementos citados por Rua (2009) como sendo necessários para que uma política pública obtenha sucesso (p. 23). Dentre eles, deveria haver uma legislação que estabelecesse objetivos claros e consistentes; e os objetivos não deveriam ser subvertidos ante a emergência de políticas

contraditórias ou por mudanças em condições socioeconômicas relevantes que fragilizassem a teoria causal ou as bases de apoio ao programa.

No Distrito Federal, em atenção ao Programa Mais Educação e à legislação afeta ao referido Programa, foi instituído pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal o Projeto Piloto de Educação Integral em Tempo Integral do Distrito Federal (PROETI) para fomentar a educação integral localmente. Para tanto, em 2013, algumas escolas foram escolhidas para compor esse Projeto, a exemplo do CEF 01.

O PROEITI visa ao atendimento a 100% (cem por cento) dos estudantes de escolas pré-selecionadas em tempo contínuo, com 10 horas de duração, sendo no ano de sua implementação, em 2013, atendidas 23 (vinte e três escolas). Para a SEEDF, a proposta desse Projeto vai além da ampliação do tempo escolar, pois busca, principalmente, a ampliação dos espaços e das oportunidades educacionais. Frente a essa perspectiva, a expressão “Escola Integral”, vem sendo usada para se referir à instituição educacional que associe a oferta de educação integral ao tempo integral do estudante na escola, ou seja, o dia todo.

O Distrito Federal, objetivando materializar a almejada educação integral, propôs um novo formato educacional capaz de promover mudanças na sociedade e na escola. Para a SEEDF, a educação integral prevê práticas não dicotomizadas, que reconhecem a importância dos saberes formais e não formais, a construção de relações democráticas entre pessoas e grupos, imprescindíveis à formação humana, e a valorização dos saberes prévios. Nesse sentido,

O PROEITI pretende oferecer uma educação por inteiro em um turno integral, reunindo quantidade e qualidade educacionais para que nossos estudantes tenham oportunidades de desenvolvimento dos requisitos necessários para uma vida plena com participação ativa e saudável na sociedade. O atendimento será realizado todos os dias da semana, num turno único com duração de 10hs diárias (SEEDF, Educação Integral, sítio eletrônico).

Assim, verifica-se que a criação de um Projeto voltado para educação integral que seguisse as orientações do Programa Mais Educação foi um facilitador na implementação da política de educação integral no DF. Isso porque a Secretaria de Educação criou condições, administrativa e financeiramente, para subsidiar as escolas que desenvolvessem a educação integral.

Quanto ao aporte financeiro local, o CEF 01 contou com recursos oriundos do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF), que se somaram às verbas federais provenientes do FNDE, em atendimento ao Programa Mais Educação. O PDAF foi instituído pelo Decreto nº 28.513, de 06 de dezembro de 2007, com o objetivo de que a descentralização possibilitasse autonomia gerencial para a realização do projeto

pedagógico-administrativo-financeiro das Instituições Educacionais e das Diretorias Regionais de Ensino do Distrito Federal, por meio do recebimento de recursos financeiros do Governo do Distrito Federal e diretamente arrecadados.

Quanto à utilização das verbas do PDAF, o decreto assim dispõe:

Art. 5, § 1º Os recursos do PDAF se destinam, supletivamente, à manutenção e ao regular funcionamento das Instituições Educacionais e das Diretorias Regionais de Ensino, mantidas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, e serão utilizados para quaisquer das seguintes finalidades:

I - adquirir materiais de consumo;

II - adquirir materiais permanentes;

III - realizar pequenos reparos nas instalações físicas da escola ou DRE;

IV - contratar serviços com pessoas jurídicas e pessoas físicas, observando as normas legais;

V - pagar as despesas de água e esgoto, energia elétrica, telefonia fixa e a longa distância, serviços de banda larga e outras que a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal disciplinar.

De acordo com a Portaria nº 134, de 14/09/2012, que trata da execução do PDAF, às escolas que atendessem todos os alunos em jornada de tempo integral (escolas inseridas no PROEITI) teriam direito a um adicional de R\$ 40.000,00 (quarenta mil reais) para adaptações, aquisições de materiais, manutenções e outros. Esse aporte financeiro fez muita diferença no oferecimento da educação integral no CEF 01.

4.4 Assistência Financeira

Conforme detalhado nos Manuais Operacionais de Educação Integral, o apoio financeiro no âmbito do Programa Mais Educação destina-se às escolas públicas das redes municipais, estaduais e distrital, que possuam estudantes matriculados no Ensino Fundamental. O montante de recursos destinados a cada escola será repassado por intermédio do PDDE/Educação Integral, em conta bancária específica, aberta pelo FNDE, no banco e agência indicado no cadastro da entidade no sistema PDDEweb, em nome da Unidade Executora Própria (UEx), representativa da unidade escolar.

Segundo consulta à Coordenação-Geral de Apoio à Manutenção Escolar (CGAME), área técnica do FNDE, o CEF 01 recebeu recursos à conta do Programa Mais Educação apenas no exercício de 2014, conforme espelho abaixo.

Figura 2 – Recursos financeiros (R\$) repassados pelo FNDE ao CEF 01 em 2014.

Saldo – mês/ano de referência	Valor (R\$) acrescido de correção monetária
08/2014	-
09/2014	35.100,00
10/2014	35.100,00
11/2014	35.100,00
12/2014	35.100,00
01/2015	35.100,00
02/2015	35.100,00
03/2015	35.100,00
04/2015	35.271,80
05/2015	35.449,20
06/2015	35.624,20
07/2015	35.814,10
08/2015	36.014,10
09/2015	36.198,30
10/2015	36.389,60
11/2015	36.566,00
12/2015	6.038,20

Fonte: CGAME, 2016.

Verifica-se que o valor de R\$ 35.100,00 (trinta e cinco mil e cem reais) foi creditado na conta específica da escola em setembro de 2014, não sendo movimentado até o mês de novembro de 2015. Verifica-se, também, que a partir de abril de 2015, houve correção monetária do valor principal. Em justificativa a não utilização das verbas, a escola informou que houve problemas na conta bancária aberta especificamente para o recebimento dos recursos.

Ademais, o CEF 01 reforçou que o recurso sempre era repassado no segundo semestre do ano letivo. Assim, primeiro se gastava e depois se era ressarcido. Essa informação é confirmada pela Resolução nº 14, de 9 de junho de 2014, que trata da destinação de recursos financeiros às escolas para assegurar que elas realizem atividades de educação integral em conformidade com o Programa Mais Educação.

A resolução supramencionada foi publicada no final do segundo semestre de 2014 e especificou no § 2º, do Art. 4º, que os recursos são previstos para serem utilizados por um período de seis meses. O normativo ainda dispõe que:

Art. 4º Os recursos destinados ao financiamento do Programa Mais Educação serão repassados às UEx para cobertura de despesas de custeio e capital, calculados de acordo com as atividades escolhidas e a quantidade de alunos indicados nos Planos de Atendimento das Escolas cadastradas no SIMEC e voltados à cobertura total ou parcial de despesas previstas no Manual de Educação Integral devendo ser empregados:

- I - na aquisição de materiais permanentes e de consumo e na contratação de serviços necessários às atividades de Educação Integral; e
- II - no ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos

monitores e tutores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação.

[...]

§ 2º Os recursos repassados às UEx para implementação do Programa Mais Educação no presente exercício deverão ser executados de forma a garantir o desenvolvimento das atividades nele previstas por 6 (seis) meses.

Verifica-se, então, que os recursos transferidos destinam-se a atividades que contribuam para o desenvolvimento do Programa, respeitando as categorias econômicas de custeio e capital, detalhadas nos Manuais Operacionais conforme abaixo:

Custeio:

- Ressarcimento com as despesas de transporte e alimentação dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades;
- Aquisição dos materiais pedagógicos necessários às atividades, conforme os kits sugeridos;
- Aquisição de outros materiais de consumo e/ou contratação de serviços necessários ao desenvolvimento das atividades de educação Integral.

Capital:

- Aquisição de bens ou materiais, de acordo com os kits sugeridos, além de outros bens permanentes necessários ao desenvolvimento das atividades.

Para o ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos monitores e tutores, o cálculo foi feito por mês de atividade, de acordo com o número de turmas monitoradas e/ou tutoriadas, tomando como referencial o valor de R\$ 80,00 (oitenta reais) mensais, por turma monitorada, nas escolas urbanas. Já para a aquisição de materiais e a contratação de serviços, os recursos seriam repassados em parcela única e calculados considerando o número de alunos a serem beneficiados com o Programa Mais Educação, conforme o Plano de Atendimento Geral Consolidado, aprovado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação, de acordo com os valores constantes no quadro a seguir:

Quadro 7 – Valores estabelecidos (R\$) conforme o número de alunos.

Número de Alunos	Valor em Custeio (R\$)	Valor em Capital (R\$)	Valor Total (R\$)
Até 500	2.000,00	1.000,00	3.000,00
501 a 1.000	4.000,00	2.000,00	6.000,00
Mais de 1.000	6.000,00	3.000,00	9.000,00

Fonte: Resolução nº 14, de 09 de junho de 2014. Elaborado pela autora.

Nos exercícios de 2009 a 2011, a escola não recebeu verbas do Governo Federal, nem Distrital. Os recursos provinham das três instituições atendidas pelo CEF 01 e de doações de parceiros. De 2013 a 2015, a escola ofertou educação integral à totalidade dos alunos nela matriculados, porém a verba do PDAF, que tinha uma parte destinada a aquisição de equipamentos para melhorias nas salas de aulas, como ventilador, aparelho de som e TV, data show, só foi repassada no exercício de 2013, primeiro ano do PROEITI. Embora a escola estivesse inscrita no Programa Mais Educação desde 2009, só foram recebidos recursos em 2014. Assim, tem-se que o CEF 01 recebeu recursos para a educação integral apenas em 2013 (PDAF) e 2014 (Programa Mais Educação).

Durante as entrevistas, um dos participantes relatou que não obstante a verba oriunda do Programa Mais Educação fosse pequena, ao se somar a do PDAF, tinha-se uma boa quantia para efetivar a proposta. O entrevistado destacou, ainda, que em virtude de a maioria das atividades serem desenvolvidas pelos professores do quadro, a quantia destinada ao pagamento de monitores era canalizada para aquisição de recursos pedagógicos. Em suas palavras,

[...] A gente tinha uma vantagem que o nosso integral na sua maioria sempre funcionou com o professor do quadro, então quando vinha a verba do Mais Educação a gente conseguia converter essa verba destinada ao pagamento de monitores em aquisição de mais recursos pedagógicos para aquela oficina, então a gente conseguia de fato fazer uma estrutura bem bacana, mas a gente só conseguiu receber o Mais Educação em 2014, mesmo já estando inscrito desde de 2009 (depoimento de um dos entrevistados).

Todavia, conforme informado, tanto os recursos do Programa Mais Educação, quanto do PDAF, não foram repassados todos os anos. Em 2014 e 2015, considerando a expansão do PROEITI para outras regiões, a SEEDF não repassou verbas a todas as escolas cadastradas no ano anterior. Em 2015, por escassez de recursos, também não foram transferidos recursos à totalidade de instituições inscritas no Programa Mais Educação, como foi o caso do CEF 01.

Os tópicos seguintes tratam da concepção de educação integral para o CEF 01 e

de como se deu a implementação da educação integral na escola, com enfoque nos eixos sujeitos, gestão, espaços, atividades, tempo e desafios. É principalmente nesse momento que se contrapõe a teoria do Programa Mais Educação com a proposta de educação integral implementada na escola, a fim de se verificar em que medida o Programa Federal foi exequível.

4.5 Concepção de Educação Integral para o CEF 01

O CEF 01 atribui significativa importância ao oferecimento da educação integral. Para a instituição:

[...] O êxito de qualquer processo educativo está atrelado ao da consciência crítica, da criatividade, do respeito, da responsabilidade, do desejo de aprender e de mudar, do espírito de investigação e outras condições semelhantes. **Urge que seja oferecida ao aluno a educação integral**, contudo é fundamental que esta seja promovida por meio da articulação de diferentes ambientes de aprendizagens, como a família a comunidade. Estes ambientes fazem parte da realidade concreta do aluno (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 10, grifo nosso).

Ao tratar de princípios que norteiam a visão da escola, o PPP/2011 traz a seguinte informação:

O Primeiro Centro de Referência em Educação Integral, como instituição educacional, fundamenta seus princípios na concepção do conhecimento globalizado e transdisciplinar, na busca do conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os das sociedades local e nacional, estabelecendo com estas uma relação de reciprocidade e interação para efetividade do processo ensino-aprendizagem (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2011, p. 12).

Nesse sentido, para o CEF 01, as relações se definem por uma visão global e interativa da realidade, que está em constante transformação. Assim, o conhecimento não se desenvolve de forma estanque na escola, não sendo possível entender o aluno sob uma perspectiva unilateral. “É preciso estabelecer uma relação dialética que extrapole todos os muros e contemple o ser humano em sua totalidade” (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2011, p. 9).

No ano de 2010, a escola tinha como missão “contribuir para a formação de sujeitos conscientes de seu papel como cidadão, capazes de tomar decisão e agir perante a realidade de um modo global, de maneira que suas ações pudessem se estender às suas famílias e à comunidade em que vivem” (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 12). Essa intenção é confirmada no PPP, exercício de 2011, que acrescenta:

[...] a qualidade da educação perpassa por vários fatores que interferem nas ações pedagógicas. Dessa forma, é fundamental oferecer à comunidade local oportunidades para reflexão, participação coletiva e ativa, com atividades por meio das quais poderão ser reduzidas as dificuldades encontradas tanto no processo

educativo formal, quanto informal (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2011, p. 5).

O PPP/2015 inova em relação aos PPPs dos exercícios 2010 e 2011 porque, além da missão, que é semelhante a dos anos retro citados, apresenta a visão da escola, qual seja: “ser o Centro de Referência de Educação Integral em tempo integral da SEEDF, considerando a concepção de Educação de Anísio Teixeira e incluindo as metas dos índices de avaliação externas” (2015, PPP, p. 5).

Essa busca pela formação de um ser humano multidimensional, que está em constante desenvolvimento, conduz à formação humana do homem, explicitada por alguns autores. Para Coelho (2009), a educação integral se faz a partir da busca por uma formação o mais completa possível para o ser humano. Dewey (1959) afirma que a concepção de educação integral está ligada a reconstrução da experiência, ou seja, às experiências provocam mudanças no comportamento, que geram aprendizagens. Nessa mesma linha, Teixeira (1959) concorda que a educação integral objetiva uma formação multidimensional do ser humano, a partir da aprendizagem do meio, isto é, através de vivências, e não da transmissão direta e formal de conhecimentos.

No âmbito do Programa Mais Educação, a concepção de educação integral está ligada às variáveis tempo e espaço, para formar esse ser humano global.

Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis **tempo**, com referência à ampliação da jornada escolar, e **espaço**, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local [...]. Na ampliação da abrangência, a relação tempo, espaço e educação integral talvez seja uma das mais polêmicas quando se discute a concepção de educação. Ao se caracterizar a relação como polêmica, têm-se presente os diversos agentes sociais que podem interagir com o espaço escolar (BRASIL, 2009c, p. 18).

Por pertinência, ressalte-se que, por vezes, o Programa Mais Educação remete à ideia equivocada de que educação integral significa apenas aumentar a jornada escolar e ofertar atividades aos estudantes no contraturno, com o intuito de melhorar o rendimento. Todavia, para Cavaliere (2010), o aumento do tempo é a estratégia utilizada pelo Governo para tornar possível o desenvolvimento de atividades nas diversas áreas do saber.

A concepção de educação integral do CEF 01 está em consonância com os ditames do Programa Mais Educação, em que o tempo deve ser ampliado, garantindo-se qualidade e promovendo desenvolvimento, e o espaço escolar deve ser visto como um ambiente onde as diversas atividades possibilitem o desenvolvendo do ser humano de forma multidimensional, proporcionando-lhe uma formação completa. No subitem 4.9, que trata dos motivos que

levaram à interrupção da educação integral no CEF 01, um dos entrevistados informou que, de fato, houve a ampliação do tempo na escola, mas não houve a ampliação dos espaços.

4.6 Sujeitos e Gestão

Segundo o disposto nos PPPs, a gestão administrativa e pedagógica do CEF 01 se faz de forma participativa, “buscando sempre a interação dos diversos segmentos da comunidade escolar para oferecer um ensino diferenciado e de qualidade, atendendo às necessidades da equipe técnica, administrativa, pedagógica e os serviços de apoio.” (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2010, PPP, p. 21). A esse quadro de funcionários, a escola também proporciona atividades que estimulem a formação continuada, como palestras.

No PPP/2015, consta que a permanência de alunos em tempo integral na escola faz com que os pais sejam mais participativos e presentes para que, também, possam se engajar na cobrança de recursos materiais, alimentares e humanos, objetivando melhorias diárias para que se atenda a formatação do modelo de ensino integral. Assim, os pais e a comunidade passam a ser sujeitos ativos do ensino em tempo integral.

Para tanto, além da equipe docente e gestora, a escola contou com contribuições externas de outros profissionais na elaboração e desenvolvimento de atividades que alcançavam a interdisciplinaridade. Nesse sentido, “a unidade escolar é privilegiada com a atuação de terceiros como, por exemplo, os jovens educadores sociais, não vinculados à SEEDF, mas, que contribuem de forma a facilitar o andamento das atividades” (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 7)

Além dos profissionais mencionados acima, vale lembrar que a realização de atividades fora do ambiente escolar passa a incluir outros sujeitos. Ao inserir esses sujeitos, amplia-se, também, o leque de responsabilidades. Nas entrevistas, os professores relataram, por exemplo, as dificuldades ocorridas no CIEF e na Escola Parque, que envolviam o interesse do aluno e o compartilhamento de responsabilidade e autoridade.

O público do CIEF era a comunidade, inclusive pessoas que pagavam para usufruírem da prática de atividades esportivas, subtendendo-se que possuíam interesse em estar ali. Essa realidade foi confrontada quando cerca de 300 (trezentos) alunos do CEF 01 passaram a frequentar o CIEF e nem todos eles tinham interesse em estar ali. Ao adentrar o CIEF, os professores do CEF 01 achavam que a responsabilidade pelo aluno era dos professores daquele Centro, e não deles. Segundo um dos entrevistados:

*[...] a nossa (CEF 01) adaptação foi difícil e a deles (Escola Parque e CIEF) também porque eles saíram da zona de conforto. [...] Tinham alunos que eram interessados em ter aulas, o aluno do regular ele não se sente na obrigação de fazer aquela aula, tinha dia que a aula de natação tinha dez meninos fora da piscina e cinco do lado de dentro, os alunos quando não querem fazer são indisciplinados. [...] Ai tinha a questão da **autoridade** porque o menino pode dar problema lá (CIEF, Escola Parque), ai eu falei, resolve, lá na minha escola eu resolvo [...]. Eles poderiam receber o aluno lá, mas não queriam ter responsabilidade, ai ficava difícil demais para a gente ter responsabilidade, tinha responsabilidade aqui no currículo comum, tinha responsabilidade no transporte, e tinha responsabilidade do aluno lá (depoimento de um dos entrevistados, grifo nosso).*

Ainda sobre o tema, alguns professores se sentiam desconfortáveis pela responsabilidade em ter que acompanhar os alunos no ônibus durante o deslocamento para a realização das atividades externas, conforme se depreende da seguinte fala:

[...] eu não sou monitor de menino para ficar andando de ônibus para cima e para baixo. E se acontecer alguma coisa com um menino desses? A responsabilidade é minha. [...] Os professores ficaram muito apreensivos com esse negócio que o aluno estava sob nossa responsabilidade (depoimento de um dos entrevistados).

Vale ressaltar que o CEF 01 considera que “a ressignificação da escola deve abranger, de forma efetiva, o envolvimento de toda a comunidade escolar na construção de novos saberes” (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 8). O PPP/2011 destaca a importância de todos os entes da comunidade escolar na constante construção, adaptação e revisão das ações pedagógicas, buscando, sobretudo, a diminuição das distâncias culturais e etárias entre o professor e o aluno através de um convívio menos tenso e mais baseado no respeito e admiração.

Ao refletir sobre o pensamento do aluno a respeito da escola, o CEF 01 informa que:

[...] não é incomum escutarmos alunos enfatizando a chatice da escola e o fato de frequentá-la por obrigação e ter na companhia dos amigos seus melhores momentos dentro da instituição, [...] mas o surpreendente é notar que as crianças reconhecem que gostam de professores comprometidos, exigentes e com bom domínio da turma no sentido da disciplina (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2011, p. 9).

A partir da constatação de que a escola é um ambiente “chato”, mas que os alunos têm preferência por determinado tipo de professor, o CEF 01 defende que a alternativa para tal embate pela atenção do aluno seria “uma tomada de atitude por parte do corpo docente, ou seja, a retomada pelo professor do seu papel de facilitador da compreensão e do entendimento dos assuntos mais interessantes ao próprio aluno” (2011, PPP, p. 10).

O público alvo do Programa Mais Educação é o estudante da Educação Básica, que inclui a Pré-escola, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Como o próprio nome da escola denuncia, o Centro de Ensino Fundamental 01, nos anos de 2013 a 2015, atendeu apenas alunos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), sendo cerca de 300 (trezentos) em cada ano. O

referido Programa define os alunos que devem ser ter preferência no oferecimento da educação integral caso não seja possível atender a todos, a exemplo daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Conforme sugeriu o texto referência para o debate nacional acerca da educação integral, a escola reforçou a visão que tinha sobre o papel do aluno: ele é o foco do processo integrado, que movimenta a parceria entre agentes públicos (gestão intersetorial) e sociedade civil (gestão comunitária participativa). Além do aluno, os normativos do Programa Mais Educação conferem grande importância às Secretarias de Educação, uma vez que desempenham papel importante na implementação do Programa.

A SEEDF mantinha um profissional na Coordenação de Educação Integral. Foi esse servidor, inclusive, quem fez o convite para que a escola aderisse ao PROEITI, em 2013. O convite foi assim descrito por um dos entrevistados:

Em 2013 chegou para a gente essa educação integral em tempo integral, nós éramos já educação integral só que recebendo alunos que vinham de outras escolas no contraturno, aí quando chegou essa proposta da Regional de Ensino e depois da Secretaria de Educação, intermediada pelo Coordenador de Educação Integral [...] foi explicado direitinho que a gente seria uma escola de dez horas, os alunos entrariam sete e meia e sairiam cinco e meia da tarde, só que um período seria o período pedagógico, com as matérias do currículo comum, e outro período eles iam ter saídas para outras atividades, no caso, o CIEF e a Escola Parque (depoimento de um dos entrevistados).

Os dispositivos do Programa Mais Educação afirmam que no âmbito da implementação da educação integral nas escolas, cabe ao Diretor, por meio de sua atuação com o Conselho Escolar, incentivar a participação e o compartilhamento de informações em meio aos professores, funcionários e a comunidade. A partir das entrevistas, foi possível perceber que o CEF 01 é uma escola comprometida, que se engaja com os alunos. Percebeu-se que os alunos têm uma boa relação com a escola.

Verificou-se, assim, que os sujeitos envolvidos na educação integral no CEF 01 correspondem àqueles previstos no Programa Mais Educação, que tem como público alvo o estudante de Educação Básica. Junto aos alunos, participam os demais membros da escola. Há sujeitos internos (escola) e externos (profissionais dos espaços externos, a exemplo dos que atuam na Escola Parque da 308 Sul e no CIEF).

Os normativos do Programa Federal previram, também, que a ação integrada das esferas de governo e dos entes federados é a tarefa imediata para a ampliação das escolas e da jornada escolar, de modo a viabilizar a proposição progressiva para uma educação integral de tempo integral” (BRASIL, 2009c, p. 45). Enquanto ente federado, o Distrito Federal criou o PROEITI para fomentar a educação integral na região.

Considerando a atuação conjunta entre o Governo Federal e os Governos Estaduais e Distrital, cumpre retomar as ideias de Ollaik e Medeiros (2011), que defendem que formas distintas de implementação terão diferentes consequências para a gestão governamental e para as políticas públicas. Ou seja, o modo como a educação integral for implementada pela escola, sob a coordenação da respectiva Secretaria de Educação, poderá refletir variados resultados, mesmo que a legislação e os normativos para a efetivação da proposta de educação integral sejam os mesmos. Segundo os autores, essa diversidade se dá em virtude de a implementação ser um processo interativo de tomada de decisões entre os agentes envolvidos com a política.

4.7 Espaços e Atividades

A população da Candangolândia-DF é bem diversificada no que se diz respeito às características sociais, econômicas e culturais. “Os locais como praças, parques, locais de esporte e lazer, que proporcionam boas práticas de convívio social, contrastam com situações de violência e consumo de drogas” (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL 2016, p. 8).

Segundo o CEF 01, apesar dos espaços existentes na cidade para a prática de esportes e lazer, existem poucas atividades culturais na comunidade, fazendo com que boa parte dos alunos tenham pouco acesso, ou mesmo nenhum acesso, a eventos culturais. Esse fato, somado a uma situação econômica desfavorável, condicionam os alunos a uma cultura popular local de pouca diversidade. Para o CEF 01,

Essa realidade se transfere para dentro dos muros da escola, onde se percebe uma falta de perspectiva e objetividade de vida, além do pouco interesse pelos estudos. Ao mesmo tempo, contrasta-se com alunos capazes de assimilar e compreender sua realidade, se colocando como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2016, p. 11).

Assim, para o CEF 01, a escola deveria se constituir em um espaço atrativo, prazeroso e acolhedor para o aluno e demais membros da comunidade escolar, capaz de provocar o interesse do estudante. Nesse sentido, a principal meta da escola, baseada na transformação da instituição em um ambiente atrativo, principalmente para o aluno, é a de:

[...] promover mudanças pontuais em muitos aspectos que talvez possam ser considerados os maiores desafios da escola. A instituição escolar enfrenta um grande desinteresse por parte dos alunos e também de suas famílias. É importante refletir e agir sobre os motivos dessa aparente indiferença pela escola, seus métodos e seu ambiente (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL 2011, fl. 3).

Na fala de um dos entrevistados acerca da proposta pedagógica elaborada para o primeiro ano em que foi oferecida educação integral apenas aos alunos da escola, em 2013, tem-se que:

[...] Em 2013, nossa proposta pedagógica era mostrar que a escola é um espaço prazeroso, então foi feita uma série de atividades dentro da escola para que eles (os alunos) se sentissem amparados pela escola, que ele sentisse prazer em estar aqui dentro e, assim, era impressionante a quantidade de faltas muito baixas, a evasão se eu não me engano eu acho que tive um ou dois alunos só de evasão, a reprovação foi muito pequena, porque se ele tem interesse em estar aqui, isso se transforma numa vontade de estudar, no interesse de aprender, porque tinha o interesse em estar aqui dentro (depoimento de um dos entrevistados).

O CEF 01 defende, então, uma escola atrativa, dinâmica, inovadora, envolvente e segura, que ultrapasse os limites do ensinar e do aprender. A instituição acrescenta que “não é possível pensar em uma escola atrativa deixando de fora a inclusão, que traz na sua essência a convivência e a beleza da totalidade humana.” (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2011, p. 9). Assim, era preciso criar espaços inclusivos.

Nesse sentido, ao discorrer sobre os principais ganhos que o Programa Mais Educação proporcionou para a escola, um dos entrevistados que está à frente da gestão escolar informou que foi a participação dos alunos especiais. Nas palavras dele,

[...] para mim, um dos maiores ganhos da educação integral foi poder fazer integração dos alunos da classe especial com os alunos do regular. E, aí, isso foi fantástico. A gente via o progresso deles, porque os alunos sempre se sentem assim, meio que rejeitados. No horário de intervalo, todos eles estão no grupinho deles. E com essa vinda deles para o integral, eles interagem com todos os alunos da escola e todos os alunos conseguiam olhar para eles e, de certa forma, respeitá-los (depoimento de um dos entrevistados).

A intenção de tornar a escola um ambiente atrativo se constitui em um dos objetivos específicos da escola e se harmoniza com os normativos do Programa Mais Educação. Uma das formas de se fazer isso é diversificar o espaço onde as atividades ocorrem. O Decreto nº 7.083/2010, no artigo 1º, § 3º, dispõe que as atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele, sob sua orientação pedagógica.

Assim, verifica-se que a escola não é o único espaço em que o saber se desenvolve. Leclerc e Moll (2012) apontaram que os espaços educativos excedem aos muros da escola e alcançam outros espaços significativos da vida do bairro e da cidade. Esses novos espaços oportunizarão experiências culturais nas formas de cinema, teatro, música, museu, parques, vizinhanças, e outros. Segundo informações do CEF 01, como já fora mencionado, existem poucas atividades culturais na comunidade.

Os espaços externos utilizados foram o CIEF, para a prática de atividades esportivas, e a Escola Parque da 308 Sul, para a prática de atividades de música, teatro, oficinas em geral, ambos localizados no Plano Piloto. No primeiro ano de educação integral em tempo integral, 2013, as saídas para o CIEF e para a Escola Parque da 308 Sul ocorriam majoritariamente no

turno matutino e os conteúdos eram ministrados no turno vespertino. Um dos professores relatou que houve dificuldades para modular o currículo porque foram previstas quatro saídas no turno matutino e uma saída no turno vespertino.

Segundo o Coordenador de Educação Integral da SEEDF, a distribuição do tempo dessa forma evitaria que o aluno tivesse em mente que ele teria matérias “legais” em um turno e matérias “chatas” em outro. Segundo relato de outro professor, na prática, isso não funcionava:

[...] a falha do primeiro ano (2013), foi a modulação do currículo que não podia ser tudo num mesmo dia. Aí, o Coordenador do Integral falou que era justamente proposital para o aluno não ter um bloco bom e um bloco ruim. Aí, eu questionei: então você está falando que num bloco tudo é ruim? O senhor está querendo dizer que tem um bloco ruim? E não é isso que a gente quer passar para o menino, né? Ah, não, agora eu fiz minha atividade física, fiz minha música, fiz meu teatro e agora eu vou estudar, agora é o bloco ruim. [...] Eu falei: não tem que ter essa divisão, mas tem que ter a divisão higiênica. Como eu falei, o menino no dia que ele ia de manhã para lá (CIEF), tinha aula aqui à tarde, trezentos meninos para seis chuveiros (depoimento de um dos entrevistados).

O cuidado do Coordenador-Geral em distribuir as atividades durante o dia está de acordo com as orientações do currículo a ser oferecido na educação integral. Segundo Leclerc e Moll (2012), um elemento que se relaciona com o currículo é a divisão da vida escolar em turnos. O turno fixo está voltado para o oferecimento dos conteúdos, que constituem o núcleo duro do currículo, e os contraturnos flexíveis estão voltados para o desenvolvimento de atividades que procuram tornar o tempo escolar agradável, como as atividades esportivas no CIEF. Para as autoras, a superação dessa organização temporal e a vivência do tempo contínuo se constituem em um desafio a ser enfrentado.

Em 2014, houve uma alteração nos turnos porque os alunos se sentiam muito cansados após a prática das atividades esportivas. Não havia banheiros suficientes para higienização, não havia um local apropriado para descanso, o que comprometia o desempenho dos estudantes. Assim, os conteúdos passaram a ser ministrados exclusivamente pela manhã. Um dos professores descreveu os motivos que ensejaram essa mudança de turnos:

[...] Os meninos já vinham muito cansados de lá (Escola Parque da 308 Sul e CIEF), porque de manhã eles faziam todo tipo de atividade, era educação física, era artes, era dança, enfim, artes plásticas, e aí eles, coitados [...]. Aí, não tem estrutura e nem nada, eles não podiam dormir, tinham que ficar aqui até começar as aulas. Aí, quando começavam as aulas, à tarde, eles já estavam cansados demais. Não tinha chuveiro, não tinha como eles trocarem de roupa. [...] Então eles não rendiam nada à tarde, eles só queriam dormir. [...] O calor é muito grande aqui dentro, a escola não tem ventilador, não ter ar condicionado (depoimento de um dos entrevistados).

Outro problema relacionado à utilização de espaços externos foi a logística de deslocamento. Era comum ocorrerem atrasos para se chegar ao CIEF ou à Escola Parque da 308 Sul em razão dos atrasos dos ônibus e do próprio tempo despendido para acomodar os alunos. Ademais, quanto ao transporte, havia professores com fobia de ônibus e muitos se sentiam desconfortáveis pela responsabilidade no acompanhamento do aluno.

Enchíamos nove ônibus todos os dias [...]. Eram ônibus de empresas que a Secretaria mandava. A Secretaria tinha um projeto de mandar os próprios ônibus da Secretaria, mas quando eles não vinham, eles tinham que contratar esses ônibus. Então, às vezes, tínhamos que esperar até eles deixarem todos os alunos das outras escolas, então eles chegavam atrasados [...]. Eles perdiam muito com isso, e os professores que ficavam aguardando eles lá (Escola Parque da 308 Sul e CIEF) também perdiam tempo esperando. Então, isso aí causava um certo transtorno (depoimento de um dos entrevistados).

Em 2014, em atenção à meta do PNE que prevê o crescimento da educação integral durante o período de 2014/2024, a SEEDF passou a ampliar o oferecimento da educação integral no DF. Assim, para disponibilizar espaços às novas escolas, as saídas do CEF 01 à Escola Parque da 308 Sul foram cortadas e as saídas para o CIEF se restringiram a duas vezes por semana, com duração de 1 h (em 2013, eram 3 h) cada. Os demais horários foram preenchidos com oficinas, realizadas no interior da escola. Em 2015, pelo mesmo motivo de expansão, o CIEF foi retirado totalmente da grade. Segundo a escola, isso foi uma grande perda para os alunos. Um dos professores relatou que:

A Secretaria retirou a Escola Parque da gente porque foram adotadas em algumas escolas lá do Plano Piloto a educação integral. Ai, as escolas do Plano Piloto conseguiram a Escola Parque, o que foi uma grande perda para os meninos daqui [...]. Em 2015, a escola ficou sem o CIEF. Tivemos que chamar os colegas do contrato para trabalhar com outras modalidades. Tivemos arte, blog, horta, trabalho com material reciclável. Mas não tinha material, os professores que compravam os materiais (depoimento de um dos entrevistados).

Os alunos ficaram, então, restritos ao espaço escolar durante as 10 horas. Havia uma quadra para a prática de esportes, no entanto ela não estava concluída. Os conteúdos continuaram sendo ministrados no turno matutino e as atividades eram realizadas à tarde, no formato de oficinas, sendo conduzidas pelos professores do quadro, por professores contratados e por monitores. No entanto, logo a falta de recursos impediu a contratação de monitores.

Acerca das atividades, um dos professores relatou que:

De manhã, era aula normal e, à tarde, tinham os professores de todas as disciplinas, cada um com as suas oficinas. Era muito bonitinho, mas eu acho que é o mesmo espaço, o mesmo tudo, aí eles (alunos) não gostavam, e ficou a desejar a questão do esporte, que nós só temos essa quadra, por sinal, muito ruim. Os professores ficaram em sala de aula fazendo nada, tipo, com oficinas, na verdade,

com oficinas e, assim, os meninos não queriam frequentar as oficinas, ficou como escola integral sem nenhum recurso (depoimento de um dos entrevistados).

Da leitura do PPP/2010, verificou-se que o CEF 01 propôs atividades que considerassem as experiências individuais do educando, priorizando a interdisciplinaridade, com vistas a:

[...] possibilitar a promoção de atividades educativas que considerem e valorizem as experiências individuais que cada educando traz, estimulando, assim, o diálogo, a participação e a criatividade. Esta metodologia pretende enfatizar o trabalho com diferentes áreas do conhecimento como forma de integração, dentre elas: agrícola, ecológica, desportiva, artística, cultural, científica, profissional e idiomática, na busca de promoção e desenvolvimento da autoestima. Desta forma, o projeto pedagógico vai priorizar a interdisciplinaridade, fazendo com que os professores atuem em conjunto, reforçando e completando seus trabalhos (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL 2010, p. 5).

Ao tempo em que define as áreas de conhecimento a serem trabalhadas, percebe-se que a escola faz referências às atividades definidas nos macrocampos, conforme o Decreto nº 7.083/2010. Importante notar que ao considerar a experiência de vida do educando, há um resgate das ideias de Dewey (1959), que percebe a educação como meio de reconstrução da experiência.

O CEF 01 propunha o desenvolvimento de atividades a partir de um currículo significativo, que conduzisse o aluno a aplicar seu aprendizado fora do ambiente escolar, considerando, ainda, que a aquisição do conhecimento é a soma dos conteúdos e das experiências vivenciadas pelo aluno no contexto no qual ele está inserido. Nesse sentido,

[...] as ações pedagógicas desenvolvidas no CEF 01 objetivam transcender os muros deste espaço físico de forma que o discente possa aplicá-las em sua vida cotidiana. Assim, entende-se que a função social da escola é formar cidadãos críticos e conscientes, transformadores da realidade como sujeitos ativos de todos estes processos [...]. O currículo escolar abrange as experiências de aprendizagens implementadas pelas instituições escolares e que deverão ser vivenciadas pelos estudantes. Nele estão contidos os conteúdos que deverão ser abordados no processo de ensino-aprendizagem e a metodologia utilizada para os diferentes níveis de ensino. Ele deve contribuir para construção dos alunos na medida em que ressalta a individualidade e o contexto social que estão inseridos. Além de ensinar um determinado assunto, deve aguçar as potencialidades e a criticidade dos alunos (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL 2015, p. 5).

A seguir, as atividades serão abordadas considerando-se dois períodos distintos: dos anos de 2009 a 2012, momento em que o CEF 01 atendeu estudantes oriundos de outras escolas e a comunidade local; e dos anos de 2013 a 2015, período em que a escola ofertou educação integral em tempo integral apenas aos alunos nela matriculados.

Vale lembrar que o acompanhamento pedagógico esteve presente em todos os anos, uma vez que se constitui em atividade obrigatória no âmbito do Programa Mais Educação. O PPP/2015 apresenta um diagnóstico dos anos de 2013 e 2014. Assim, foi possível concluir,

por exemplo, que, além das oficinas, a escola realizou naqueles anos atividades esportivas em outros espaços (Escola Parque da 308 Sul e CIEF), tema já abordado.

- **Atividades – período: 2009 a 2012**

Entre os anos de 2009 a 2012, o CEF 01 funcionou nos períodos matutino, vespertino e noturno. Sua clientela eram alunos oriundos da Escola Classe 01, Escola Classe 02 e CEM 01 JK. As atividades ofertadas estavam voltadas para o Ensino Fundamental, séries iniciais (1º ao 5º ano) e séries finais (6º ao 9º ano); Ensino Médio e Comunidade Local.

Para atender esses alunos provenientes de outras escolas, as atividades desenvolvidas no âmbito do acompanhamento pedagógico pelo CEF 01 eram formuladas a partir dos conteúdos ministrados nas escolas de origem. Nesse sentido, cumpre citar os seguintes objetivos específicos definidos no PPP (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 13):

- proporcionar momentos de aprofundamento e criatividade dos conteúdos ministrados nas escolas de origem;
- contribuir, por meio de atividades diversificadas, para promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos matriculados na escola da rede pública de ensino da cidade.

Outra preocupação era aliviar as tensões causadas pela ausência dos pais. Para tanto, já que o estudante ficaria por um tempo maior na escola, a ideia era torná-la um ambiente atrativo. Relativo a esse tema, o PPP (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 13) apresenta os objetivos a seguir:

- Suprir a falta de opções dos pais no campo social, cultural esportivo e tecnológico;
- Aliviar as tensões causadas pela ausência dos pais por meio de um espaço para a aventura.

As atividades oferecidas para o Ensino Fundamental foram ofertadas no turno matutino e vespertino, em forma de oficinas. No período noturno, foram oferecidas oficinas do ENEM/PAS e pré-vestibular para alunos do 3º ano do Ensino Médio do CEM JK. Para a comunidade local, foi oferecida dança de salão e apicultura.

A escola seguiu o calendário da Secretaria de Educação do Distrito Federal para atender o currículo (das escolas de origem) e a legislação vigente, de modo a contemplar as características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia, valorizando a aprendizagem significativa e os conhecimentos prévios adquiridos. Desse modo, “auxilia-se na aprendizagem dos alunos, fazendo uso da interdisciplinaridade e contextualizando temas transversais, os quais devem ser trabalhados de forma integrada com os componentes

curriculares, com a plena observância dos princípios norteadores” (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 15).

No ano de 2010, havia 19 (dezenove) oficinas, assim distribuídas: no período diurno, havia artes visuais e cênicas, música, matemática (raciocínio lógico), português (literária e produção de texto), educação ambiental, educação física, inglês, cidadania e ciências sociais; no período noturno, ENEM/PAS, pré-vestibular, dança de salão e apicultura. Em 2011, as oficinas foram reduzidas ao quantitativo de cinco – matemática, português, dança, acompanhamento pedagógico e xadrez.

- **Atividades – período: 2013 a 2015**

O PPP de 2015 não detalhou as atividades como o PPP 2010 e 2011 o fez. Ademais, ele apresenta um diagnóstico dos anos de 2013 e 2014. A partir da análise das entrevistas e do PPP/2015, concluiu-se que a novidade em relação aos exercícios de 2009 a 2012 foi a realização de atividades fora do espaço escolar, no CIEF e na Escola Parque da 308 Sul. Durante esses três anos a escola também ofereceu oficinas, que se intensificaram no ano de 2014 e 2015, quando foram interrompidas as saídas externas.

4.8 Tempo

A escola integral em tempo integral pressupõe uma escola voltada para o desenvolvimento pleno do aluno. Para tanto, houve a necessidade de se ampliar o tempo escolar. O Decreto nº 7.083/2010 definiu que o tempo integral corresponde à jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, englobando o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares realizadas em outros espaços. No CEF 01, em atenção ao disposto no PROETI, esse tempo foi de 10 horas diárias, de 7:30 às 17:30, nos anos de 2013, 2014 e 2015. Entre os exercícios de 2009 e 2012, as atividades ocorreram no contraturno escolar.

Ao organizar o tempo escolar no decorrer das 10 horas, o CEF 01 distribuiu as atividades de forma que os alunos não tivessem a impressão de que havia atividades “legais” em um turno e atividades “chatas” em outro. No entanto, essa prática se tornou de difícil execução nos anos em que a escola ofereceu atividades externas, em virtude de dificuldades para se modular o currículo. Quanto às atividades esportivas, no ano de 2013, elas ocorreram no período da manhã e os conteúdos foram ministrados no período da tarde. No entanto,

devido a problemas relacionados à logística, à falta de estrutura e ao cansaço dos alunos, as saídas para o CIEF e para a Escola Parque da 308 Sul se deram no período da tarde.

Cavaliere (2002) afirma que a expansão do tempo escolar tem o potencial de incrementar a qualidade da educação desde que essa extensão signifique o oferecimento de trabalhos educativos de qualidade. Segundo os normativos do Programa Mais Educação, a ampliação da jornada escolar não pode ficar restrita à divisão em turnos, uma vez que se pode incorrer na distinção entre um tempo de escolarização formal, em sala de aula, com o cumprimento do currículo pedagógico, e outro tempo, com o desenvolvimento de atividades mais lúdicas, aparentemente sem compromissos educativos.

Verifica-se, então, que o tempo destinado à educação integral está diretamente ligado à qualidade da educação, pois não basta ampliar o tempo escolar se as atividades desenvolvidas durante a jornada ampliada não contribuírem para o desenvolvimento do aluno. Dentre os objetivos presentes nos PPPs analisados, bem como na fala dos entrevistados, foi observado que o CEF 01 preocupava-se com a qualidade da educação integral ofertada.

Segundo a escola, a qualidade da educação perpassa por vários fatores que interferem nas ações pedagógicas. Assim, é fundamental oferecer à comunidade local oportunidades para reflexão, participação coletiva e ativa, sugestões de atividades a serem desenvolvidas, por meio das quais poderão ser reduzidas as dificuldades encontradas tanto no processo educativo formal, quanto no informal (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 10). Sobre o tema, destacam-se os seguintes objetivos do PPP retro referenciado:

- Investir na qualidade do ensino;
- Evitar de todas as maneiras possíveis a repetência e a evasão escolar;
- Criar alternativas de estudo aos alunos com baixo rendimento escolar;
- Melhorar o aproveitamento dos alunos de forma a atingir níveis satisfatórios de desempenho, definidos e avaliados pelos sistemas oficiais.

4.9 Interrupção do oferecimento da Educação Integral no CEF 01

Após o fim das saídas para a Escola Parque da 308 Sul, em 2014, e do CIEF, em 2015, os alunos ficaram restritos ao espaço escolar, que só possuía uma quadra inacabada a título de espaço externo. Antes da perda desses espaços, a escola já enfrentava dificuldades na implementação da educação integral. De início, menciona-se a falta de recursos financeiros explicitada no tópico 4.4. Ao efetivar a proposta de educação integral no âmbito do PROEITI,

em 2013, o CEF 01 recebeu verbas do PDAF. Em 2014, foram repassados recursos em atendimento ao Programa Mais Educação. No exercício de 2015, não houve repasses financeiros de nenhuma das fontes.

Instalaram-se, então, dois grandes problemas: não havia mais saídas para os dois espaços externos utilizados, o que interferiu na diversificação das atividades oferecidas; e não havia recursos financeiros para realizar atividades de qualidade no interior da escola. O único espaço externo a ser utilizado era a quadra escolar, inacabada. As atividades se resumiram a oficinas variadas, para as quais faltava material, ministradas na maior parte do tempo pelos próprios professores, independentemente de eles terem as habilidades necessárias para tal.

Além dos problemas citados no parágrafo anterior, é importante citar que surgiram outras dificuldades no decorrer da implementação da educação integral na escola: a alimentação era pouco nutritiva e insuficiente; não havia infraestrutura na escola para atender a uma jornada ampliada (refeitório inadequado, quadra inacabada, salas quentes, poucos banheiros, ausência de salas de descanso, de uma boa biblioteca, de videoteca). Os entrevistados informaram que os alunos ficaram extremamente desmotivados a ponto de comprometer o rendimento escolar.

O PPP/2015 relaciona as principais dificuldades enfrentadas pela escola ao implementar a educação integral:

Salientamos a necessidade de **espaços adequados** para alunos de uma escola em tempo integral, bem como outros para o descanso e lazer dos estudantes [...]. Há a necessidade premente de **recursos humanos**, principalmente professores substitutos para as ausências em decorrência de licenças para tratamento de saúde. Bem como, desde 2012, a escola não tem atendimento do SOE. Entre as urgências basilares para o funcionamento de uma escola de ensino fundamental em tempo integral, haja vista atendermos um número significativo de alunos diagnosticados entre outros precisando urgentemente de especialistas para o devido encaminhamento às redes de apoio [...]. Dentre as questões supracitadas remontamos à **falta de verbas, de locais adequados para as refeições** dos alunos, a falta de espaços de lazer, de uma biblioteca com acervo destinado ao público infanto-juvenil, como também a **ausência de equipamentos para as salas de aulas** [...]. A proposta inicial da escola integral em tempo integral abrange saídas externas para o CIEF e para a Escola Parque da 308 Sul, de Brasília, para ampliação de tempo, espaço e oportunidade. No entanto, ano passado (2014), foi retirado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal a saída para o segundo espaço citado e, atualmente (2015), os alunos não frequentam nenhum ambiente externo. Desta forma, **os discentes permanecem 10 h integralmente no espaço deste estabelecimento de ensino, o que gera cansaço e desestímulo nos estudantes** (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 3, grifo nosso).

Nesse contexto, descrito por dois dos entrevistados, todos os problemas ficaram mais evidentes e os alunos ficaram extremamente desmotivados.

Os meninos ficavam ociosos porque não tinha material [...] Os professores que confeccionavam o material, que bancavam os materiais e eles (alunos) começaram a pedir para ir embora, inventavam que estavam doentes, que estavam com dor de

cabeça, que estavam cansados. Ai furou o esquema, o projeto começou a descaracterizar em 2014, em 2015 então (depoimento de um dos entrevistados).

A gente percebia uma angústia nos alunos, sabe? Os meninos ficaram muito mais apáticos, sonolentos, não tinham muito ânimo, eles chegavam tão cansados em casa que iam dormir e aí eles nem olhavam os cadernos, os pais não sabiam o que foi dado, também não iam atrapalhar o sono da criança. Isso foi afetando o rendimento do aluno (depoimento de um dos entrevistados).

Considerando que os estudantes ficaram restritos ao espaço escolar por um período de 10 horas, a alimentação se tornou ainda mais importante. Na educação integral em tempo integral eram oferecidas quatro refeições aos estudantes: café da manhã, lanche da manhã, almoço e lanche da tarde. No entanto, segundo a escola, a alimentação era insuficiente, de pouca variedade, e não atendia às necessidades nutricionais dos alunos. Na fala de um dos entrevistados:

[...] Como eles ficam o dia todo tinha que ser uma alimentação balanceada com frutas, com coisas que davam mais consistência para eles, o que aconteceu foi que teve uma época que ficou só bolacha e suco, como é que você vai ficar com uma criança o dia todo comendo bolacha e suco, antes não, no primeiro ano (2013), tinha frutas, tinha dia na semana que os meninos comiam peixe, depois tinha galinhada, depois tinha carne, sempre tinha uma diferenciação, mas, com o tempo, não, foi repetindo muito [...]. Os meninos começaram a enjoar da comida (depoimento de um dos entrevistados).

Outro participante enfatiza que houve uma ampliação do tempo, mas não houve uma ampliação dos espaços:

[...] O que a gente via era que a gente tinha uma ampliação de tempo e a própria educação integral fala da ampliação de tempo e de espaço. De fato, houve ampliação de tempo, mas não houve ampliação de espaço da mesma forma. Então, esses foram os fatores que foram fazendo com que a gente percebesse que existe um projeto num papel muito bem elaborado, uma proposta muito bacana, mas que para ela ser executada a gente encontrava esses entraves, ah não, mas isso aí a gente não consegue fazer, mas existe a proposta dentro do projeto. Se eles (governo) dessem a infraestrutura junto com a teoria, a gente faria a educação integral (depoimento de um dos entrevistados).

A consequência desse cenário foi a queda no rendimento escolar, que vai de encontro a um dos fundamentos do Programa Mais Educação ao propor a educação integral: contribuir para a aprendizagem do aluno e promover seu desenvolvimento de forma global. Em 2015, houve uma queda em relação ao desempenho esperado, principalmente pelo descompasso entre a proposta idealizada pela SEEDF, que seguia as orientações do Programa Mais Educação, e a forma como ela estava sendo ofertada. Situação essa que levou, por decisão unânime da comunidade escolar, a interrupção do oferecimento da educação integral.

O quadro 8 indica o percentual de aprovação, reprovação e abandono nos anos de 2013, 2014 e 2015.

Quadro 8 – Percentual de aprovação, reprovação e abandono no CEF 01.

Taxas	2013	2014	2015
Aprovação	88,6	94,4	71,31
Reprovação	11,4	5,6	25,07
Evasão	0,4	0	3,62

Fonte: GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2016. Elaborado pela autora.

Os PPPs do CEF 01 e a análise das entrevistas comprovam que a educação integral foi efetiva em 2013, primeiro ano em que ela foi ofertada apenas aos alunos matriculados na escola. Naquele exercício, houve recursos do PDAF, a escola contava com as duas saídas externas (CIEF e Escola Parque da 308 Sul), os ônibus estavam garantidos para transportar os alunos. Os outros problemas que apareciam eram minimizados. Ao analisar o quadro acima, é possível inferir que, embora o exercício de 2013 tenha sido o mais efetivo, foi um ano de adaptação, em que os alunos realizavam as atividades externas pela manhã e os conteúdos à tarde, que chegou a comprometer o rendimento escolar em virtude do cansaço.

No ano de 2014, perdeu-se a Escola Parque da 308 Sul e as saídas para o CIEF foram reduzidas para duas vezes por semana. Os conteúdos passaram a ser ministrados no turno matutino. Percebe-se que houve um aumento na taxa de aprovação com relação ao ano anterior. O percentual de reprovação também diminuiu. Em 2015, ano em que o CEF 01 viveu o ápice das dificuldades, a taxa de reprovação chegou a alcançar pouco mais de 25% (vinte e cinco por cento). No mesmo sentido, verifica-se um aumento no percentual de evasão.

Frise-se que as atividades desenvolvidas no âmbito da educação integral têm o condão de tornar a escola um ambiente mais atrativo e, com isso, contribuir para a redução dos índices de evasão (BRASIL, 2009c). Um dos entrevistados relatou que o rendimento escolar caiu de forma assustadora.

A gente chegou a um percentual de retenção do nono ano em 33%, o da escola ficou em torno de 25%, então isso preocupou muito a gente. O menino começou a ter uma aversão aquele espaço, e aí ele vai tendo uma aversão a tudo, ao espaço, ao estudo, ao professor, a tudo (depoimento de um dos entrevistados).

O fim da utilização dos espaços externos, somado a problemas relacionados à falta de recursos financeiros e humanos, de infraestrutura, de alimentação adequada e ao tempo de permanência na escola, sem atribuição de qualidade a essa jornada, geraram discussões com a comunidade escolar acerca da continuidade da educação integral. Como consequência dessas discussões, a escola, em comum acordo com os pais, solicitou o desligamento do PROEITI e não aderiu ao Programa Mais Educação para receber recursos em 2016.

[...] a gente abriu para a comunidade, vieram os pais, cem por cento não quiseram mais o integral. Nas palavras dos pais, a escola se tornou um depósito de crianças e eles preferiam estar com os filhos, pois estavam perdendo a oportunidade de ter o contato com o filho no horário de almoço. Era assim, na hora do almoço, a gente liberava mais ou menos cem alunos por dia, porque eles ligavam para os pais e pediam para os pais liberarem. Um terço dos alunos queria ir embora (depoimento de um dos entrevistados).

Ao ser questionado sobre os ganhos que o Programa Mais Educação trouxe para a escola, um dos entrevistados do grupo gestor enumerou dois: o aporte financeiro e a participação dos alunos especiais nas atividades:

[...] Ai, temos dois ganhos com o Programa Mais Educação: primeiro, na parte financeira. O dinheiro que vinha eu complementava com a parte que a escola recebia do GDF. Então, apesar do Mais Educação oferecer uma pequena contribuição, somando ao outro recurso, acabava que era uma quantia considerável para efetivar a proposta [...]. E outro ganho foi poder fazer a integração dos alunos da classe especial com os alunos do regular.

Ao contrapor a proposta de educação integral preconizada pelo Programa Mais Educação (teoria) com o que fora implementado no CEF 01 (prática), verificou-se que o Programa é exequível na medida em que se crie as condições necessárias para efetivá-lo. Do contrário, os desafios que se apresentam impedirão que a educação integral seja implementada com sucesso. Um dos entrevistados descreveu esses desafios:

[...] os desafios eram a questão de estrutura de condição de trabalho, porque é preciso ter uma compreensão de que aumentar o tempo escolar deve estar atrelado com a qualidade e infelizmente a escola não oferece uma estrutura adequada, inclusive para receber o regular [...]. Pega uma escola nessas condições e se coloca dez horas um menino aqui dentro sem oferecer nenhum tipo de suporte, fica complicado (depoimento de um dos entrevistados).

Ao tratar da temática teoria e prática, um dos professores opinou que:

É um projeto lindo, maravilhoso. É porque quem inventa a maravilha da educação não está na linha de frente que nem a gente, aí na teoria é tudo lindo, maravilhoso, sempre vai ser, teoria é maravilhoso, ali está lindo, agora vai botar na prática, aí vem a dificuldade, vem os questionamentos, vários questionamentos que não podiam ser solucionados [...]. Mas vocês analisaram a questão do menino tomar banho aqui? Não é possível que ele (governo) não tinha noção que a gente ia vir de manhã e que o menino tem aula à tarde, não é integral? (depoimento de um dos entrevistados).

Os entrevistados concordam que a ideia é boa, mas ela requer infraestrutura:

[...] é uma ideia boa, o que faltou foi apoio do governo... A ideia é muito boa, se o governo se empenhar em colocar os materiais, pessoas, é possível que o negócio dê certo [...]. Porque tem que ter estrutura, sem estrutura não tem condições (depoimento de um dos entrevistados).

[...] Na minha visão a educação integral ela é boa, é uma proposta boa, mas falta um apoio, falta a escola ter efetivamente o apoio que nos faltou, apoio tanto material, quanto pessoal, de pessoas, e principalmente na questão da estrutura da

escola, que não comporta o aluno estar aqui dez horas sem outros atrativos (depoimento de um dos entrevistados).

Tendo em vista os relatos dos entrevistados acerca de como foi a implementação da educação integral na escola, frisa-se que Pio e Czerniz (2015) afirmam que o Programa é passível de questionamento no que diz respeito à sua implementação. Os autores partiram do pressuposto da realidade escolar brasileira, na qual grande parte das instituições carecem de infraestrutura e de profissionais capacitados, para apontar que a exequibilidade do Programa pode ficar comprometida caso os entes governamentais não garantam a estrutura necessária que a educação integral em tempo integral requer.

CONCLUSÃO

Esta dissertação procurou compreender, a partir do espaço de investigação escolhido – Programa Mais Educação – como se deu a implementação da educação integral no CEF 01, da Candangolândia, Distrito Federal. O problema de pesquisa consistiu em verificar em que medida o Programa foi exequível, confrontando-se a teoria proposta e o que fora implementado na prática pela escola.

Para a consecução da pesquisa, replicou-se a metodologia utilizada quando da construção do mapeamento das experiências de educação integral em tempo integral encomendado pelo MEC, em 2009. Assim, além da opção pelo estudo de caso envolvendo trabalho de campo, a coleta de dados considerou os cinco eixos de categorias de análise utilizados: tempo, espaço, atividades, sujeitos e gestão. Além destes, identificou-se uma sexta categoria: desafios.

A fim de analisar como se deu a implementação da educação integral no CEF 01, objeto geral desta dissertação, destaca-se que os objetivos específicos foram integralmente atingidos. A conceituação de educação integral foi apresentada no capítulo III (subitem 3.1) e IV (subitem 4.5) e a descrição do Programa Mais Educação foi feita no capítulo III. A implementação da educação integral na escola (prática) em contraposição à proposta de educação integral preconizada pelo Programa Mais Educação (teoria) foi analisada ao longo do capítulo IV. Por fim, no subitem 4.9, do capítulo IV, foram relacionados os motivos que levaram à interrupção da educação integral no CEF 01.

O capítulo anterior comprovou que a escola tentou implementar a educação integral nos moldes previstos pelo Programa Mais Educação. Assim, o CEF 01 ampliou o tempo escolar (para 10 horas); os territórios/espços (atividades no CIEF e na Escola Parque da 308 Sul); o currículo (oferecendo atividades além dos conteúdos) e os atores (uma vez que a aprendizagem não ocorre somente pela iniciativa do professor, inclui a experiência dos alunos e a comunidade). No entanto, em 2016, a instituição escolar suspendeu o oferecimento da educação integral e não aderiu ao Programa Mais Educação.

Cumprido destacar que o fomento à educação integral de forma nacional se deu por intermédio do Programa Mais Educação, instituído em 2007, pelo Governo Federal. Daí em diante, as Secretarias de Educação Estaduais, Municipais e Distrital que ainda não ofereciam educação integral começaram a se estruturar para tanto. No caso do Distrito Federal, essa iniciativa se deu em 2013, com a criação do PROEITI, que subsidiou administrativa e financeiramente a implementação da educação integral nas escolas da região. Em 2015, o

CEF 01 também pediu desligamento desse Projeto para interromper o oferecimento da educação integral no exercício de 2016.

O que motivou a escola a não mais oferecer a educação integral foram as dificuldades encontradas na sua implementação. Tais dificuldades dizem respeito à falta de espaços para desenvolver atividades externas, falta de infraestrutura escolar, falta de alimentação diversificada e nutritiva, falta de recursos financeiros e humanos. Os problemas ocorridos no CEF 01 exemplificam o que ocorre em muitas escolas do Brasil ao implementarem a educação integral.

Em 2015, a pesquisadora entrevistou o Coordenador-Geral de Educação Integral do MEC. Na oportunidade, ele listou os seguintes desafios do Programa Mais Educação:

- Infraestrutura escolar;
- Gestão e financiamento;
- Currículo único (unir conteúdos e atividades extracurriculares);
- Formação de professores;
- Formar um quadro de professores de 40 horas.

Em 2009, ao compor o mapeamento das experiências de educação integral em tempo integral encomendado pelo MEC, o CEF 01 foi questionado quanto aos desafios enfrentados na implementação da educação integral. Para a escola, naquela época, restou a percepção de que a educação integral foi imposta, uma vez que não se levou em consideração se ela teria estrutura para desenvolver as atividades. Vale lembrar que, de 2009 a 2012, a escola ofereceu educação integral a alunos oriundos de outras instituições. No período de 2013 a 2015, a oferta ficou restrita aos estudantes nela matriculados.

Ante o exposto, com a confirmação do que pontuou o Coordenador-Geral do MEC e as conclusões da pesquisa realizada em 2009, os resultados da presente pesquisa indicaram que o Programa Mais Educação é, sim, exequível, desde que se garanta a estrutura necessária para que ele se efetive. Exemplo dessa efetivação ocorreu no ano de 2013, quando a escola contou com as verbas do PDAF e com as saídas externas. Concluiu-se que, na teoria, o Programa foi muito bem estruturado, inclusive, com a elaboração de documentos e manuais capazes de subsidiar a implementação da educação integral nas escolas. Na prática, entretanto, as dificuldades que se apresentaram inviabilizaram a consolidação da Política.

Importante lembrar que a meta 6 do PNE vigente (2014/2024) prevê a ampliação da oferta de educação em tempo integral para, 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. No entanto, não basta a corrida governamental para alcançar os números, caso não seja oferecida a estrutura necessária para que a Política se consolide. Os entrevistados concordaram que a ideia é boa, mas os meios necessários para se manter a educação integral devem ser assegurados.

Em relação às limitações da pesquisa, um elemento importante a ser considerado diz respeito à coleta de documentos. Ao longo das entrevistas, os responsáveis pela gestão escolar foram questionados sobre a formalização das atividades ocorridas fora da escola, de modo a se obter mais documentos para análise. Entretanto, a pesquisadora foi informada de que as reuniões ocorriam na SEEDF e não havia uma formalização consubstanciada em documentos.

Ainda com relação à coleta de documentos, não foi possível ter acesso a todos os PPPs para o período que abrange a pesquisa – anos de 2009 a 2015. O corpo diretivo informou que nem todos esses documentos foram arquivados fisicamente e que alguns arquivos se perderam. Dessa forma, foi possível consultar os PPPs de 2010, 2011, 2015 e 2016. Inobstante esse fato, o PPP de 2015 apresenta um diagnóstico e dados relacionados aos exercícios de 2013 e 2014. Da mesma forma, o PPP/2016 traz uma excelente análise da situação escolar em face da implementação da educação integral, principalmente ao pontuar as dificuldades enfrentadas pelo CEF 01.

Finalmente, um outro componente a ser lembrado como limitador da pesquisa foi a impossibilidade de se realizar observação direta, fonte que permitiria analisar as atividades desenvolvidas no período correspondente à jornada ampliada, visto que, em 2016, o CEF 01 não ofertou educação integral. A ideia era utilizar esse instrumento de coleta de dados como um dos itens para triangulação. Em todo caso, a validade interna da pesquisa foi confirmada a partir das três fontes de informação utilizadas: entrevistas transcritas; legislação e documentos relacionados à criação, implementação e funcionamento do Programa Mais Educação; e os PPPs da escola.

No decorrer desta pesquisa, foi lançado o Programa Novo Mais Educação, em substituição ao Programa Mais Educação. Da leitura da Portaria que o instituiu (Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016) e de informações prestadas pela CGAME/FNDE infere-se que o Novo Mais Educação resultou do monitoramento e da avaliação acerca do Programa Mais Educação, que apresentou dificuldades na implementação da educação integral. Com isso, percebe-se que o Governo Federal continua a fomentar a educação integral no Brasil, reformulando os moldes em que essa jornada ampliada deve ser ofertada.

O Programa Novo Mais Educação será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de

atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária em 5 (cinco) ou 15 (quinze) horas semanais, no turno e contraturno escolar. O Programa, então, inova ao possibilitar que a escola opte por um menor tempo para a execução das atividades. No Programa anterior, a jornada diária total do aluno de educação integral deveria ser, no mínimo de sete horas diárias (no CEF 01, era de 10 horas), lembrando que a jornada regular é de 4 (quatro) horas.

Cada escola contará apenas com uma das opções de carga horária semanal. As escolas que ofertarem cinco horas de atividades complementares por semana realizarão duas atividades de acompanhamento pedagógico, sendo uma de Língua Portuguesa e uma de Matemática, com duas horas e meia de duração cada. As escolas que ofertarem quinze horas de atividades complementares por semana realizarão duas atividades de acompanhamento pedagógico, sendo uma de Língua Portuguesa e uma de Matemática, com quatro horas de duração cada, e outras três atividades de livre escolha da instituição dentre aquelas disponibilizadas no Sistema PDDE Interativo, a serem realizadas nas sete horas restantes.

A previsão de um menor tempo de duração (5 horas) para a jornada ampliada prevista no Programa Novo Mais Educação está em consonância com as sugestões dos entrevistados no CEF 01, os quais opinaram que a educação integral é importante. Todavia, para atender ao fim proposto (melhoria dos resultados de aprendizagem e redução da evasão escolar, da reprovação e da distorção idade/ano), para eles, a educação integral deve ser ofertada em uma jornada de tempo menor. Assim, haveria maiores chances para se garantir o rendimento escolar, o aluno não se cansaria pelas excessivas horas na escola e seria possível que os adolescentes trabalhassem.

Recentemente, o Governo Federal aprovou a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Dentre outras medidas, houve alterações na estrutura do Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, por meio da criação da política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. Previu-se, também, a ampliação da carga horária mínima anual do Ensino Médio, progressivamente, para 1.400 (mil e quatrocentas horas). Essa iniciativa governamental se constitui em mais uma estratégia para continuar incentivando a educação integral.

Quanto às contribuições desta dissertação, cita-se, inicialmente, a contribuição teórica, tendo em vista que a pesquisadora investigou se a proposta da educação integral implementada no CEF 01 (prática) correspondeu aos ditames do Programa Mais Educação (teoria), de modo a verificar a exequibilidade do Programa. Nesse mesmo sentido,

considerando que o Programa Mais Educação foi substituído recentemente pelo Programa Novo Mais Educação, tem-se um estudo sobre as dificuldades relacionadas à implementação da educação integral, a exemplo do que ocorreu no CEF 01. A terceira contribuição é metodológica, visto que foram testadas categorias de análise já utilizadas em outro estudo.

Uma das propostas para futuras pesquisas é, então, investigar como o Governo Federal pode fomentar a educação integral de forma efetiva a partir de políticas públicas educacionais. O Programa Mais Educação, instituído em 2007, se constitui na primeira tentativa em âmbito nacional para a implementação da educação integral. O Programa Novo Mais Educação, criado em 2016, que o substituiu, trouxe inovações a partir das informações resultantes do monitoramento e da avaliação do Programa anterior. Assim, para que a política se efetive é indispensável a realização de novos estudos que subsidiem a consolidação do oferecimento da educação integral, que já faz parte da realidade brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA BRASÍLIA. **Novo modelo de educação integral em 23 escolas**. 25 fev. 2013. Disponível em: <<http://agenciabrasilia.df.gov.br/2013/02/25/novo-modelo-de-educacao-integral-em-23-escolas/>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. **MEC publica portaria que institui tempo integral em 572 escolas do ensino médio**. 11 out. 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/mec-publica-portaria-que-institui-tempo-integral-em-572-escolas-do-ensino>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. **Governo envia MP com reforma do ensino médio e propõe ampliar educação integral**. 22 set. 2016 Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-09/governo-envia-mp-com-reforma-do-ensino-medio-e-propoe-ampliar-educacao>>. Acesso em: 20 out. 2016.

ALA-HARJA, Marjukka; HELGASON, Sigurdur. Em direção às melhores práticas de avaliação. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 51, n. 4, p. 5-59, out.-dez. 2000.

ARRETCHE, Marta. Dossiê agenda de pesquisa em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 7-9, fev. 2003.

BARBOSA FILHO, Fernando de Holanda; PESSOA, Samuel. Educação, Crescimento e Distribuição de Renda: A experiência brasileira em perspectiva histórica. In: VELOSO, Fernando et al. (Org.). **Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70/LDA, 2010.

BILHIM, João. Políticas públicas e agenda política. **Revista de Ciências Sociais e Políticas**, Portugal, n. 2, 2008. Disponível em: <<https://www.researchgate.net>>. Acesso em: 10 out. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2001.

_____. **Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: Diário Oficial da União, 2007.

_____. **Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Brasília: Diário Oficial da União, 2007.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília: Diário Oficial da União, 2007.

_____. **Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009.** Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2009.

_____. **Gestão Intersetorial no Território.** Brasília: MEC, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mwg-internal/de5fs23hu73ds/progress?id=YYuy104AVUEmdyVrX3Lh-6HRyFoYNQ_M5GbQ4eeWAgY>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação.** Brasília: MEC, 2009b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

_____. **Texto Referência para o Debate Nacional.** Brasília: MEC, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. **Rede de Saberes Mais Educação:** pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Brasília: MEC, 2009d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Regulamenta o Programa Mais Educação. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

_____. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada.** Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2013/08/4_caminhos_elaborar_educacao_integral_cccipe_seb.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2016.

_____. **Programa Mais Educação:** passo a passo. Brasília: MEC, 2013a. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2016/01/passo_a_passo_MAIS_-EDUCACAO_cm_2013.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2016.

_____. **Manual Operacional de Educação Integral.** Brasília: MEC, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14458-manual-mais-educacao-2013-final-171013-2-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. **Resolução nº 26, de 17 de junho de 2013.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE.

_____. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo. Brasília: MEC, 2014a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8199-8-2-pesquisa-qualitativa-relatorio-enviado-010511-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 fev. 2016.

_____. **Manual Operacional de Educação Integral 2014**. Brasília: MEC, 2014b. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/link-de-noticias/33-manual-operacional-de-educacao-integral-2014>>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014.

_____. **Resolução nº 14, de 09 de junho de 2014**. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação.

_____. **Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Brasília: Diário Oficial da União, 2016.

_____. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

_____. **Resolução nº 5, de 25 de outubro de 2016**. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa Coelho. História(s) da educação integral. **Em aberto**, Brasília, v.2, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2222/2189>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

COSTA, Frederico Lustosa; CASTANHAR, José Cezar. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 962-969, set./out. 2003. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/download/6509/5093>>. Acesso em: 8 out. 2015.

COSTA, Nilson do Rosário; SILVA, Pedro Luiz Barros. **A avaliação de programas públicos: reflexões sobre a experiência brasileira**. Brasília: Ipea, 2002. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/FortalecimentoDaFuncaoAvaliacaoNosPaísesDaAmerica.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2015.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

DOURADO, Luiz; OLIVEIRA, João. A qualidade da educação: perspectivas e desafio. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, maio-ago. 2009.

FREITAS, Wesley R. S.; JABBOUR, Charbel J. C. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Estudo & Debate**, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 7-22, 2011. Disponível em: <univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/download/560/550>. Acesso em: 10 out. 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 28.513, de 06/12/2007**. Institui o Programa de Descentralização Administrativa e Financeira – PDAF, para as Instituições Educacionais e Diretorias Regionais de Ensino, da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. SEEDF, 2007.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília: CEF 01, 2010.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília: CEF 01, 2011.

_____. **Portaria nº 134, de 14/09/2012**. Dispõe sobre a execução do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira – PDAF, no âmbito da rede pública de ensino do Distrito Federal, e dá outras providências. SEEDF, 2012.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília: CEF 01, 2015.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília: CEF 01, 2016.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, n. 2, p.15-24, 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>>. Acesso em: 9 nov. 2015.

JANNUZZI, Paulo de Martino; REZENDE, Leonardo Milhomem. Monitoramento do Plano de Desenvolvimento da Educação: proposta de aprimoramento do IDEB e do painel de indicadores. **Revista do Serviço Público**, Brasília, p. 121-150, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://seer.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/143>>. Acesso em: 8 out. 2015.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. Programa Mais Educação e práticas de educação integral. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2011.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/07.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2015.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2015.

MAURICIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 41-56, set.-dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a03>>. Acesso em: 9 nov. 2016.

MENEZES, Janaína. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 45, p.137-152, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300010>. Acesso em: 13 nov. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Entrevista**: Ana Maria Cavaliere. Educação Integral, Jornal. Edição 113, 14 maio 2015. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=3854>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

MOLL, J. O PNE e a Educação Integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/447/578>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

OLABUENAGA, José Ignacio Ruiz; ISPIZUA, María Antonia. **La descodificación de la vida cotidiana**: métodos de investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

OLLAIK, Leila Giandoni; MEDEIROS, Jonann Joslin. Instrumentos governamentais: reflexões para uma agenda de pesquisas sobre implementação de políticas públicas no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 6, p. 1943-67, nov./dez. 2011. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/issue/view/789>>. Acesso em: 10 out. 2015.

PATTARO, Rita de Cássia Ventura; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Educação Integral e a perspectiva histórico-crítica: aproximações possíveis. **Revista Educação**, Santa Maria-RS, v. 39, n. 1, jan.-abr. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4796>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

PAZ, Fábio Mariano; RAPHAEL, Hélia Sônia. O IDEB e a qualidade da educação no ensino fundamental: fundamentos, problemas e primeiras análises comparativas. **OMNIA Humanas**, v.3, n.1, p 7-30, 2010.

PIO, Camila Aparecida Pio; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A Educação Integral no Mais Educação: uma análise do programa. **Revista Educação**, Santa Maria-RS, v. 40, n.1, p. 241-254, jan.-abr. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15078/0>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. Florianópolis: UFSC/ Brasília: CAPES,UAB, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEEDF, **Educação Integral**, disponível em <http://www.se.df.gov.br>.

SILVA, Jamerson Antônio de Almeida; SILVA, Katharine Ninive Pinto. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 238, p.701-720, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a04v94n238.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

SILVA, Pedro Luiz Barros Silva; MELO, Marcus André Barreto. **O processo de implementação de Políticas Públicas no Brasil**: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas-NEPP, Unicamp, Caderno n. 48, 2000. Disponível em: <https://governancaegestao.files.wordpress.com/2008/05/teresa-aula_22.pdf>. Acesso em: 21 out. 2016.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, ano 8, n. 16, jul.-dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 21 out. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, p. 78-84, jan./mar. 1959. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/>>. Acesso em: 1 nov. 2016.

_____. Plano de Construções Escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>>. Acesso em: 1 nov. 2016.

VEIGA, Ilma P. Alecastro. **Projeto Político Pedagógico na Escola**: uma construção possível. 29ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ**, 20(5), p. 383-386, set./out. 2007. Disponível em: <http://www.rbconline.org.br/wp-content/uploads/a2007_v20_n05_art10.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO A – PROTOCOLO DO ESTUDO DE CASO

1. Objetivo

O objeto deste Protocolo é subsidiar a pesquisa a ser realizada no CEF 01, da Candangolândia, para verificar como se deu a implementação da educação integral no âmbito do Programa Mais Educação e identificar os motivos que levaram à interrupção do oferecimento da educação integral na escola.

2. Leituras importantes

A literatura selecionada diz respeito à legislação afeta ao Programa, bem como aos documentos elaborados pelo MEC para subsidiar a implementação da educação integral pelas escolas. Incluiu-se, também, o relatório “*Educação Integral – Educação Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira*” (BRASIL, 2014a), uma vez que ele apresenta o resultado de um estudo qualitativo que mapeou a experiência de jornada escolar ampliada no CEF 01, da Candangolândia/DF.

Com a finalidade de fundamentar a pesquisa quanto à base teórica, foi escolhida, inicialmente, uma das obras de Jackeline Moll, autora que fez importantes contribuições no delineamento da proposta de educação integral em âmbito nacional.

Assim, segue a relação da bibliografia selecionada:

BRASIL. **Gestão Intersetorial no Território**. Brasília: MEC, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mwg-internal/de5fs23hu73ds/progress?id=YYuy104AVUEmdyVrX3Lh-6HRyFoYNQ_M5GbQ4eeWAgY>.

_____. **Texto Referência para o Debate Nacional**. Brasília: MEC, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>.

_____. **Rede de Saberes Mais Educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Brasília: MEC, 2009d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf>.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

3. Procedimentos de campo: primeira visita

No dia 14 de junho de 2016, encontrei-me com o Diretor da escola para a apresentação da pesquisa. Na ocasião, foi entregue a “Carta de apresentação da pesquisadora”, devidamente assinada pela orientadora; e assinados o “Termo de Autorização”, que permite que a pesquisa seja desenvolvida na instituição, e o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” do Diretor.

Cumprir informar que, nesta oportunidade, o Diretor foi entrevistado por cerca de 45 minutos. A entrevista foi gravada no celular. No entanto, ao descarregar os dados no computador, percebi que ela não havia sido gravada. Assim, como havia feito anotações durante a entrevista, imediatamente registrei todas as informações, de modo que não fossem esquecidas. Entrei em contato com o Diretor para informá-lo do ocorrido e ele se prontificou a participar de uma nova entrevista.

Nesse primeiro encontro, foi acordado que seriam entrevistados o Diretor, o Vice-diretor, a Coordenadora, três professores e dois assistentes administrativos. A pedido do Diretor, as entrevistas foram agendadas no mês de agosto, no período da manhã, nos dias 04 a 05.

4. Questões do estudo de caso

As fontes do estudo de caso consistem em documentos e entrevistas. Inicialmente, estava prevista a observação direta. No entanto, como o CEF 01 não ofereceu educação integral no ano de 2016, a utilização dessa evidência ficou comprometida. Os documentos disponibilizados pela escola para análise são os projetos políticos-pedagógicos dos anos 2010, 2011, 2015 e 2016.

As entrevistas foram feitas de forma semiestruturada, articulando as duas modalidades existentes de entrevistas: estruturada (o informante aborda o tema a partir de perguntas previamente formuladas) e não estruturada (o informante aborda livremente o tema proposto).

Optou-se por essa modalidade em razão de as categorias de análise já estarem definidas. Dessa forma, os entrevistados falaram de forma espontânea sobre a experiência vivenciada na educação integral a partir das categorias tempo, espaço, atividades, sujeitos, gestão e desafios. Esses aspectos foram aprofundados no decorrer das entrevistas, conforme as questões abaixo.

- Em que horário era oferecida a educação integral?

- As atividades eram desenvolvidas na escola ou fora dela, em outros espaços?
- Quais as atividades desenvolvidas no contraturno escolar?
- Quais eram as pessoas envolvidas no oferecimento da educação integral?
- Como a escola se organizava em termos de gestão e logística?
- Quais foram os desafios enfrentados para oferecer educação integral?

5. Organização e análise dos dados

Após a realização das entrevistas, elas devem ser transcritas para subsidiar sua análise, juntamente como os PPPs e demais documentos consultados. Em todas essas etapas, deve-se observar rigorosamente a teoria que embasou a pesquisa, bem como redobrar a atenção ao se realizar as análises para evitar eventuais vieses.

ANEXO B – FOTOS DO CEF 01

Figura 3 – Fachada do CEF 01.



Fonte: foto da autora.

Figura 4 – Placa de inauguração do 1º Centro de Referência de Educação Integral.



Fonte: foto da autora.

Figura 5 – Espaço interno.



Fonte: foto da autora.

Figura 6 – Espaço interno (integração salas).



Fonte: foto da autora.

Figura 7 – Secretaria.



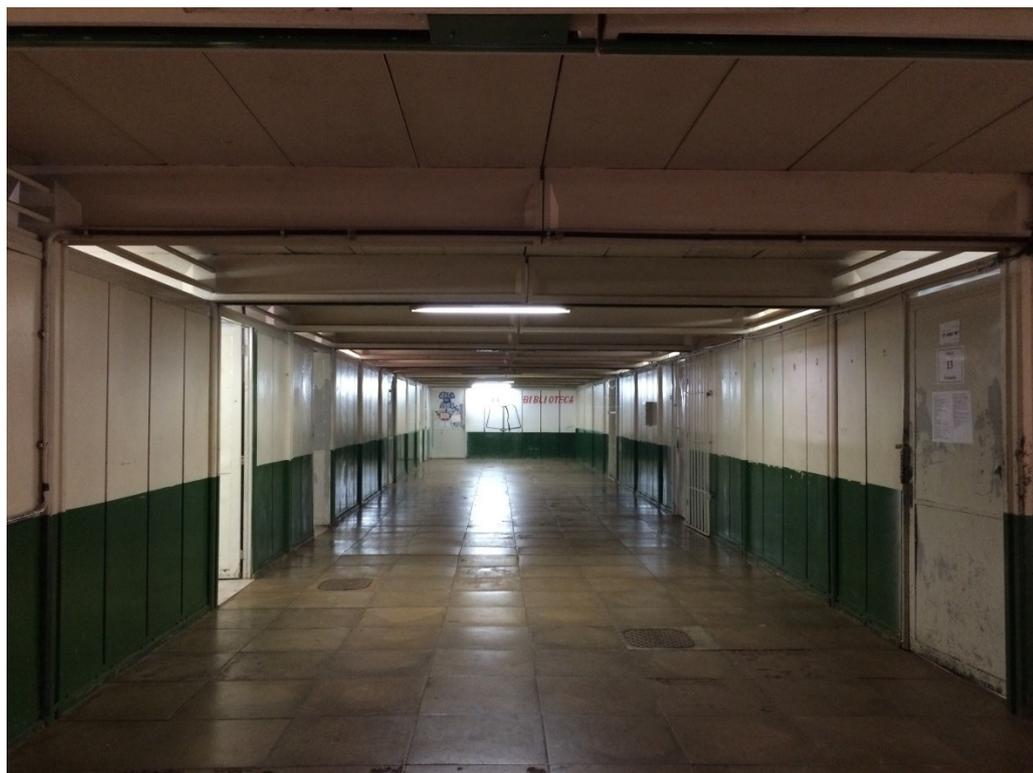
Fonte: foto da autora.

Figura 8 – Sala dos professores.



Fonte: foto da autora.

Figura 9 – Hall de salas de aula.



Fonte: foto da autora.

Figura 10 – Sala de aula



Fonte: foto da autora.

Figura 11 – Videoteca (tela de projeção).



Fonte: foto da autora.

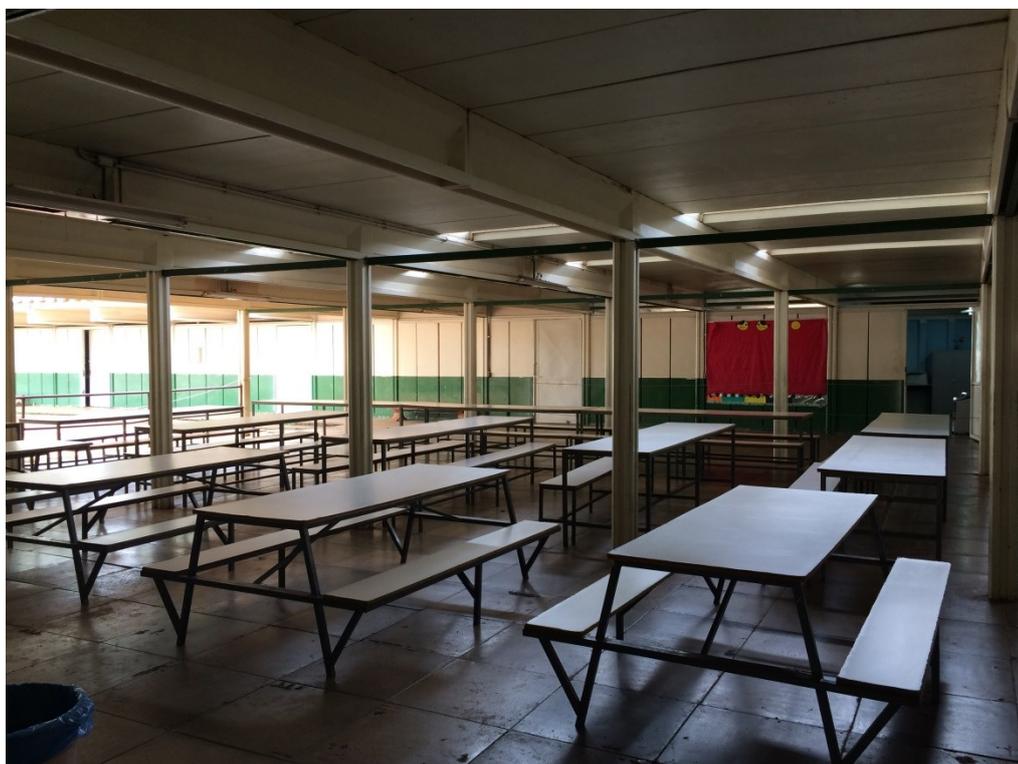
Figura 12 – Videoteca (assentos).



Fonte: foto da autora.

Figura 13 – Cozinha.

Fonte: foto da autora.

Figura 14 – Refeitório.

Fonte: foto da autora

Figura 15– Banheiro.



Fonte: foto da autora