

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E  
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

**Patrícia Rackel Soares Gonçalves Caldas**

**A Implementação do Programa Novo Mais Educação na Rede Municipal de Ensino de  
São Luís: os desafios da gestão articulada**

Juiz de Fora

2020

**Patrícia Rackel Soares Gonçalves Caldas**

**A Implementação do Programa Novo Mais Educação na Rede Municipal de Ensino de  
São Luís: os desafios da gestão articulada**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública

Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Gonçalves de Souza

Juiz de Fora

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Caldas, Patrícia Rackel Soares Gonçalves.

A Implementação do Programa Novo Mais Educação na Rede Municipal de Ensino de São Luís : os desafios da gestão articulada / Patrícia Rackel Soares Gonçalves Caldas. -- 2020.

200 f.

Orientadora: Elisabeth Gonçalves de Souza

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Educação Integral. 2. Programa Novo Mais Educação. 3. Gestão Articulada. 4. Acompanhamento Técnico-Pedagógico. I. Souza, Elisabeth Gonçalves de , orient. II. Título.

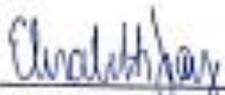
**Patrícia Rackel Soares Gonçalves Caldas**

**A Implementação do Programa Novo Mais Educação na Rede Municipal de Ensino de  
São Luís: os desafios da gestão articulada**

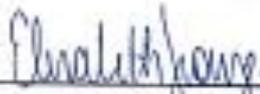
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública

Aprovada em 14 de julho de 2020

**BANCA EXAMINADORA**



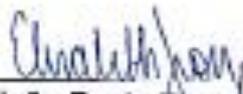
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Elisabeth Gonçalves de Souza - Orientadora  
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca



\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira  
Universidade Federal do Espírito Santo



\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Marcília Ellis Barcellos  
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca



\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. João Paulo Fernandes  
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

Dedico esse trabalho aos meus pais, que, com simplicidade e amor, não mediram esforços em prol da minha formação humana e profissional. Ao meu marido, companheiro de vida que sempre acreditou em mim. E aos meus irmãos pela força e motivação.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pela obra de redenção na minha vida e pelo socorro bem presente nos momentos de aflição, conduzindo-me sempre nessa longa caminhada para que eu não desistisse e permanecesse firme até o fim desta conquista.

Ao meu marido André Caldas, por acreditar no nosso amor, dedicando a ele paciência quando a ausência se fez necessária, mesmo estando perto. Nossa família permanece guardada nas asas de quem a criou.

Aos meus pais, José Lasáro, Diana e Ferreira (paidastro), por me ensinarem valores e princípios fundamentais que me tornam quem eu sou hoje. Vocês são responsáveis por cada conquista alcançada, pois me ensinaram que o valor do sucesso se conquista com esforço e muita dedicação aos estudos.

Aos meus irmãos, Paulo, Gracielle, Luciana e Alisson, por me darem forças para prosseguir. Por vocês, atravesso o mundo se for preciso, não há barreiras que me impeçam. Sei que essa vitória não é só minha, ela é nossa.

Aos meus sogros, Elcio e Lourvídia, que sempre foram como pais e, em momentos difíceis, estiveram ao meu lado, segurando a minha mão para que não desistisse de caminhar.

Aos meus queridos sobrinhos e sobrinhas, pela compreensão nos momentos em que não pudemos estar juntos e por me terem como exemplo profissional. Vocês suprem faltas doloridas na minha vida e preenchem espaços que aliviam a alma.

Aos meus amigos, Andrey e Carol, por compartilharem comigo deste sonho, por perdoarem minhas ausências e a minha falta de tempo. Obrigada, vocês são parte de mim.

À Escola Nosso Mundo, meu primeiro laboratório e que muito contribuiu para meu desenvolvimento profissional. Em especial, à minha companheira de trabalho, que hoje trilha outros desafios, Ellen Helal, pelas constantes escutas, leituras e orientações, durante os momentos de maiores dificuldades no percurso da escrita.

À Secretaria Municipal de Educação de São Luís, por ter ofertado, custeado e nos dado esta oportunidade de crescimento profissional, através do primeiro convênio firmado na história dessa Secretaria de Curso de Mestrado aos seus servidores.

Aos colegas de trabalho da Superintendência da Área de Ensino Fundamental, na Coordenação do Programa Mais Educação, por todo encantamento e esperança pela garantia do direito à Educação Integral em nossa cidade.

Aos gestores, professores, articuladores, mediadores e facilitadores das quatro escolas investigadas, pela disponibilidade em contribuir com esta pesquisa, fornecendo informação através de entrevistas.

À minha orientadora, Professora Dr.<sup>a</sup> Elisabeth Gonçalves de Souza, pelas orientações, essenciais e muito significativa para a conclusão desta dissertação.

À Assistente de Suporte Acadêmico, Amanda Sangy Quiossa, pelas críticas e sugestões feitas durante toda a orientação, mas também pela paciência em meus momentos de ansiedade, com palavras que sempre acalmavam minhas angústias e preocupação.

A todos os professores e assistentes acadêmicos do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, por me possibilitarem o acesso a um vasto conhecimento.

À toda equipe do PPGP/CAED, na pessoa de Débora Vieira, pelo cuidado, receptividade e dedicação no atendimento ao grupo do Convênio São Luís.

À turma PPGP/CAEd 2018, pela partilha de saberes, experiências, culturas e amizades. Em especial, às companheiras de estudo e trabalho, Arsenia, Karol e Luziane, que dividiram comigo as alegrias e angústias nesta caminhada.

À cidade de Juiz de Fora, pela acolhida de uma mulher que aqui realizou o sonho de ser mestre. A passagem por aqui será inesquecível, com memórias afetivas das noites frias e intensas de estudos, aquecidas pelo delicioso caldo de babata baroa do Poleiro do Galo.

## **Tempo**

A vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa.

Quando se vê, já são seis horas!

Quando se vê, já é sexta-feira!

Quando se vê, já é natal...

Quando se vê, já terminou o ano...

Quando se vê perdemos o amor da nossa vida.

Quando se vê passaram 50 anos!

Agora é tarde demais para ser reprovado...

Se me fosse dado um dia, outra oportunidade, eu nem olhava o relógio.

Seguiria sempre em frente e iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas...

Seguraria o amor que está a minha frente e diria que eu o amo...

E tem mais: não deixe de fazer algo de que gosta devido à falta de tempo.

Não deixe de ter pessoas ao seu lado por puro medo de ser feliz.

A única falta que terá será a desse tempo que, infelizmente, nunca mais voltará.

(MÁRIO QUINTANA, 1980, s.p.).



## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Pesquisamos o contexto de fragilidades na implementação do Programa Novo Mais Educação (PNME) nas Unidades de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de São Luís, considerando a distância entre as ações orientadas pela Coordenação Municipal e as executadas no âmbito das escolas. A investigação se justifica por minha atuação enquanto Especialista em Educação, lotada na Secretaria, em setor ligado à Superintendência da Área de Ensino Fundamental, responsável pela coordenação do PNME. A função que desempenho neste setor é de coordenação pedagógica em que, dentre outras atribuições, as principais atividades são de suporte técnico ao programa. O norteamento do estudo se baseou em quais ações podem ser desenvolvidas pela Coordenação Municipal do PNME para sanar as dificuldades no processo de implementação da política. Com isso, objetivamos investigar a implementação do PNME nas escolas municipais de São Luís, com vistas ao aprimoramento do acompanhamento técnico e pedagógico, como suporte à gestão articulada das ações no âmbito das escolas. Para tanto, alguns objetivos específicos se desenharam: descrever e investigar o processo de acompanhamento técnico-pedagógico da implementação do PNME; analisar, a partir de dados coletados na pesquisa, as dificuldades encontradas no processo de implementação da gestão articulada em consonância com os objetivos do Programa; e propor formas de aprimorar esse acompanhamento da gestão pedagógica do Programa nos contextos escolares. As reflexões teóricas foram organizadas em três eixos de estudo: a educação integral enquanto política pública, os desafios da gestão articulada na execução de programas e o monitoramento e acompanhamento pedagógico no contexto da educação integral. Tais eixos se fundamentam nos estudos de autores, como Oliveira (2010); Riani (2013); Souza (2006); Castro, Gontijo e Amabile (2012); Condé (2012), Mainardes (2006), Lück (2000; 2009); Coelho e Linhares (2008); Machado e Miranda (2012); Gadotti (2009); Alarcão (2001), Dourado (2006), Vaitsman, Rodrigues e Paes-Sousa (2006). Adotamos a metodologia qualitativa, pautada em estudo de caso, tendo como instrumentos de coleta de dados as entrevistas individuais semiestruturadas com gestores, articuladores, mediadores e facilitadores. A análise dos resultados desta pesquisa subsidiou a elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE), que busca minimizar os problemas encontrados no processo de implementação do Programa Novo Mais Educação nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Luís. Logo, esta

investigação possibilitou a análise da aplicabilidade desta política pública, considerando o aspecto do acompanhamento técnico e pedagógico da implementação do PNME, assim como os movimentos que esta política tem desencadeado nos contextos escolares, o papel da gestão na integração dessa política com as demais ações da escola e as relações da comunidade escolar com a mesma.

Palavras-Chave: Educação Integral. Programa Novo Mais Educação. Gestão Articulada. Acompanhamento Técnico-Pedagógico.

## ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Professional Master's in Education Management and Evaluation at the Center for Public Policy and Education Evaluation at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). We investigated the context of weaknesses in the implementation of the New More Education Program (NMEP) in the Basic Education Units of the São Luís Municipal Education Network, considering the distance between the actions directed by the Municipal Coordination and those carried out within the schools. The investigation is justified by my work as an Education Specialist, based at the Secretariat, in a sector linked to the Superintendence of the Elementary School Area, responsible for coordinating the NMEP. The role I perform in this sector is that of pedagogical coordination in which, among other duties, the main activities are technical support for the program. The guidance of the study was based on what actions can be developed by the NMEP Municipal Coordination to solve the difficulties in the policy implementation process. Thus, we aim to investigate the implementation of the NMEP in municipal schools in São Luís, with a view to improving technical and pedagogical support, as support for the articulated management of actions within schools. Therefore, some specific objectives were designed: describe and investigate the process of technical and pedagogical monitoring of the implementation of the NMEP; analyse, based on data collected in the research, the difficulties encountered in the process of implementing articulated management in line with the objectives of the Program; and to propose ways to improve this monitoring of the Program's pedagogical management in school contexts. Theoretical reflections were organized in three axes of study: integral education as a public policy, the challenges of articulated management in the execution of programs and the monitoring and pedagogical accompaniment in the context of integral education. Such axes are based on studies by authors such as Oliveira (2010); Riani (2013); Souza (2006); Castro, Gontijo and Amabile (2012); Condé (2012), Mainardes (2006), Lück (2000 and 2009); Coelho and Linhares (2008); Machado and Miranda (2012); Gadotti (2009); Alarcão (2001), Dourado (2006), Vaitsman, Rodrigues and Paes-Sousa (2006). We adopted the qualitative methodology, based on a case study, using semi-structured individual interviews with managers, articulators, mediators and facilitators as data collection instruments. The analysis of the results of this research supported the elaboration of an Educational Action Plan (PAE) that seeks to minimize the problems found in the process of implementing the New More Education Program in schools in the São Luís Municipal Education Network. Therefore, this investigation enabled the

analysis of the applicability of this public policy, considering the aspect of technical and pedagogical monitoring of the implementation of the NMEP, as well as the movements that this policy has triggered in school contexts, the role of management in the integration of this policy with the other actions of the school and the relationships that the school community has with it.

Keywords: Comprehensive Education. New More Education Program. Articulated Management. Technical-Pedagogical Monitoring.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Rede de atores do Programa Novo Mais Educação .....	45
Quadro 2 - Comparativo entre os Programas Mais Educação e Novo Mais Educação.....	46
Gráfico 1 - Evolução do Ideb (Anos Iniciais) da Rede Municipal de Ensino de São Luís....	51
Gráfico 2 - Evolução do Ideb (Anos Finais) da Rede Municipal de Ensino de São Luís.....	52
Quadro 3 - Macrocâmpos do PNME e suas respectivas atividades .....	60
Quadro 4 - Atividades complementares do Programa Novo Mais Educação por escola .....	60
Quadro 5 - Cronograma de atividades necessárias para o início do PNME nas escolas em 2019.....	63
Quadro 6 - Cronograma de formação continuada do Programa Novo Mais Educação .....	66
Quadro 7 - Projetos pedagógicos desenvolvidos nas escolas .....	76
Quadro 8 - Oficinas do Programa Novo Mais Educação e número de alunos cadastrados no Plano de Atendimento por escola.....	79
Quadro 9 - Espaços intraescolares utilizados no desenvolvimento das oficinas do PNME..	80
Quadro 10 - Organização da ida a campo.....	97
Quadro 11 - Identificação dos profissionais entrevistados.....	98
Quadro 12 - Perfil dos entrevistados .....	101
Quadro 13 - Melhorias educacionais com o desenvolvimento do PNME na escola.....	147
Quadro 14 - Sugestões para aprimoramento do Programa Novo Mais Educação.....	156
Quadro 15 - Dados apurados na pesquisa por eixo de análise.....	159
Quadro 16 - Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise.....	162
Quadro 17 - Resumo da Ação 1: Estudo sobre as concepções de Educação Integral e Educação em Tempo Integral.....	169
Quadro 18 - Resumo da Ação 2: Manual Prático de Atendimento do PNME .....	171
Quadro 19 - Resumo da Ação 3: Criação de um fórum virtual.....	173
Quadro 20 - Resumo da Ação 4: análise, revisão e (re)adequações do PPP da escola .....	175
Quadro 21 - Resumo da Ação 5: planejamento coletivo das ações do PNME.....	176
Quadro 22 - Resumo da Ação 6: Oficina de elaboração de Projeto de Trabalho do PNME.	178
Quadro 23 - Resumo da Ação 7: Ações de integração da família às atividades do PNME ..	180
Quadro 24 - Resumo da Ação 8: monitoramento, acompanhamento e a avaliação da execução do PNME através do SisLAME .....	182
Quadro 25 - Resumo da Ação 9: Formação continuada para a equipe gestora sobre a proposta pedagógica norteadora do PNME .....	184

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrícula da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Luís .....	48
Tabela 2 - Dados sobre o Fluxo Escolar da Rede Municipal de Ensino de São Luís .....	50
Tabela 3 - Matrícula do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de São Luís ....	53
Tabela 4 - Educação de tempo integral na Rede Municipal de Ensino de São Luís.....	54
Tabela 5 - Número de Estabelecimentos por Percentual de Matrículas em Tempo Integral..	54
Tabela 6 - Expansão do número escolas e estudantes atendidos pelo Programa Mais Educação (2009 a 2014) .....	56
Tabela 7 - Dados de atendimento do Programa Novo Mais Educação (PNME).....	57
Tabela 8 - Repasse financeiro do Programa Novo Mais Educação (PNME) .....	58
Tabela 9 - Número de alunos cadastrados no plano de atendimento em relação ao número de alunos que frequentam as atividades das oficinas .....	68
Tabela 10 - Infraestrutura das escolas selecionadas para pesquisa de campo .....	72
Tabela 11 - Matrícula no Ensino Fundamental Regular das escolas selecionadas para pesquisa de campo.....	72
Tabela 12 - Quadro de servidores das escolas.....	73
Tabela 13 - Dados sobre o Fluxo Escolar das Unidades Escolares em análise.....	75
Tabela 14 - Resultado do Ideb – Anos Iniciais (1º ao 5º ano).....	75
Tabela 15 - Resultado do Ideb – Anos Finais (6º ao 9º ano).....	76
Tabela 16 - Repasses de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola em 2018.....	77
Tabela 17 - Número de estudantes atendidos pelo Programa Mais Educação (2009-2014) ....	78
Tabela 18 – Quantitativo de atores com atuação no PNME .....	81

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEUs	Centros Educacionais Unificados
CIAC	Centro Integrado de Atendimento à Criança e ao Adolescente
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEx	Entidade Executora
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIP	Plano de Intervenção Pedagógica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PME	Programa Mais Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIMAE	Sistema Municipal de Avaliação Educacional
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SisLAME	Sistema Municipal de Administração e Controle Escolar

UEB            Unidade de Educação Básica  
UEx            Unidades Executoras



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO INTEGRAL: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS NO ÂMBITO NACIONAL E LOCAL.....</b>	<b>20</b>
2.1	A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL .....	21
<b>2.1.1</b>	<b>Políticas Públicas e marcos legais.....</b>	<b>28</b>
<b>2.1.2</b>	<b>Concepções de educação integral e escola de tempo integral .....</b>	<b>36</b>
2.2	PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: MAIS EDUCAÇÃO E NOVO MAIS EDUCAÇÃO.....	40
2.3	O PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS .....	48
2.4	O ACOMPANHAMENTO DO PNME NAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO BÁSICAS DA REDE .....	62
2.5	O CENÁRIO DA IMPLEMENTAÇÃO PNME NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PESQUISADAS .....	70
<b>3</b>	<b>O PROCESSO DE GESTÃO, OPERACIONALIZAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO PNME EM QUATRO ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO LUÍS .....</b>	<b>83</b>
3.1	REFLEXÕES TEÓRICAS .....	83
<b>3.1.1</b>	<b>A educação integral enquanto política pública .....</b>	<b>84</b>
<b>3.1.2</b>	<b>Os desafios da gestão articulada.....</b>	<b>88</b>
<b>3.1.3</b>	<b>Monitoramento e acompanhamento pedagógico no contexto da educação integral .....</b>	<b>91</b>
3.2	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....	95
3.3	OS DESAFIOS DA GESTÃO ARTICULADA NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO: ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS NAS ENTREVISTAS .....	99
<b>3.3.1</b>	<b>As concepções sobre a política de Educação em Tempo Integral empreendidas através do Programa Novo Mais Educação no âmbito das escolas pesquisadas</b>	<b>100</b>
<b>3.3.2</b>	<b>As percepções dos entrevistados sobre a integração das atividades do PNME às ações regulares da escola: uma concepção gestão articulada do planejamento pedagógico .....</b>	<b>126</b>

3.3.3	O contexto de monitoramento e acompanhamento da implementação de uma política de Educação em Tempo Integral e seus reflexos no processo educativo dos estudantes.....	137
3.3.4	Percepções sobre os pontos de destaque, dificuldades no desenvolvimento das ações e sugestão para o aprimoramento do Programa na escola .....	150
3.3.5	Síntese dos achados da pesquisa que nortearão a construção do Plano de Ação Educacional .....	158
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....	161
4.1	DETALHAMENTO DAS PROPOSIÇÕES DO PAE .....	167
4.1.1	Ação 1: Estudo das concepções de Educação Integral e Educação em Tempo Integral.....	167
4.1.2	Ação 2: Elaboração de um Manual Prático de Atendimento (digital) do PNME .....	170
4.1.3	Ação 3: Fórum virtual de discussão permanente sobre política de educação em tempo integral da Rede .....	171
4.1.4	Ação 4: Análise, revisão e (re)adequações do Projeto Político Pedagógico.....	173
4.1.5	Ação 5: Criação de um espaço na escola / rotina escolar para que os docentes e agentes do programa realizem o planejamento coletivo .....	175
4.1.6	Ação 6: Oficinas para construção coletiva dos projetos de trabalho pedagógico do PNME.....	177
4.1.7	Ação 7: Encontros permanentes de integração que visem conscientizar os familiares e a comunidade sobre a importância das atividades do PNME .....	179
4.1.8	Ação 8: Implantação no SisLAME de instrumentos para registros do monitoramento, acompanhamento e avaliação da execução do PNME .....	181
4.1.9	Ação 9: Formação continuada para a equipe gestora sobre a proposta pedagógica da educação em jornada ampliada, com ênfase nas ações do PNME .....	183
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	186
	REFERÊNCIAS.....	186
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	194
	APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Gestores Escolares .	196
	APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Articuladores.....	197
	APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada - Mediadores e Facilitador .....	199

## 1 INTRODUÇÃO

O Programa Novo Mais Educação (PNME) foi instituído pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regulamentado pela Resolução FNDE nº 17/2017, em caráter substitutivo ao Programa Mais Educação (PME), criado em 2007. Esta reformulação foi uma estratégia do governo federal, tendo o objetivo de melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar, mediante a complementação da carga horária de cinco horas semanais no próprio turno escolar ou de quinze horas no contraturno.

Nesse sentido, a presente dissertação investiga os desafios da gestão articulada, que envolve integração à proposta pedagógica para a implementação desse Programa do Governo Federal, considerando o contexto das Unidades de Educação Básica localizadas no município de São Luís, capital do estado do Maranhão. Para tanto, são apontados o processo histórico, marcos legais e políticos da implementação da educação integral no Brasil, bem como as experiências, que se delinearão no cenário nacional, voltadas para essa perspectiva.

A experiência da Rede Municipal de Ensino de São Luís na implementação do PNME, como objeto de estudo desta dissertação, abarca a minha atuação, enquanto coordenadora pedagógica do programa, lotada na Superintendência da Área de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação (Semed), desde 2015, em Coordenação responsável pelo suporte técnico às Unidades de Educação Básica de Ensino Fundamental, com função de acompanhamento, monitoramento e avaliação da execução do programa nas escolas.

Levando-se em consideração essa atuação, busca-se traçar caminhos que colaborem para o desenvolvimento articulado das ações do Programa, que estejam integradas ao Projeto Político Pedagógico e Plano de Ação da escola. A motivação por este caso de gestão considera o contexto de fragilidades na implementação do programa, que aponta para uma distância entre as ações orientadas pela Coordenação Municipal, conforme documentos norteadores, e as executadas no âmbito da escola. Torna-se, então, relevante haver significativas reflexões sobre as atribuições de monitoramento dessa Coordenação, a fim de sinalizar ações de acompanhamento pedagógico às escolas, a partir de uma proposta sistematizada e efetiva para o enfrentamento dos problemas identificados na realidade observada.

Esta pesquisa, nesse contexto, busca apresentar respostas à seguinte questão que norteia o desenvolvimento do trabalho: Quais ações podem ser desenvolvidas pela

Coordenação Municipal do Programa Novo Mais Educação, em São Luís – MA, para sanar as dificuldades no processo de implementação da política?

O presente estudo, diante do exposto, tem como objetivo geral investigar o processo de implementação do PNME nas Unidades de Educação Básica da Rede Municipal de Educação de São Luís, com vistas ao aprimoramento do acompanhamento técnico e pedagógico, como suporte à gestão, em articulação com as ações no âmbito da escola. Para isso, alguns objetivos específicos se desenham: 1) descrever e investigar o processo de acompanhamento técnico-pedagógico da implementação do PNME nas escolas municipais; 2) analisar, a partir de dados coletados na pesquisa, as dificuldades encontradas no processo de implementação da gestão articulada, em consonância com os objetivos do Programa; e 3) propor formas de aprimorar esse acompanhamento da gestão pedagógica do Programa no contexto escolar.

Pretende-se que a realização desta investigação possibilite a análise da aplicabilidade desta política pública, considerando o acompanhamento técnico e pedagógico da implementação do Programa Novo Mais Educação, assim como os movimentos que esta política tem desencadeado no contexto da escola, o papel da gestão escolar na integração dessa política com as demais ações da escola e as relações da comunidade (equipe gestora, professores, estudantes e pais/responsáveis) com a mesma. E, em vista disso, procura-se propor ações de monitoramento, orientações técnicas e intervenções pedagógicas junto à gestão escolar, a fim de contribuir com os objetivos da implementação do Programa.

Para o desenvolvimento das ideias propostas, esta dissertação se consolida em uma estrutura composta por introdução, três capítulos de desenvolvimento, que estão atrelados aos objetivos da pesquisa, e considerações finais. No capítulo dois, de viés descritivo, evidencia-se o caso de gestão em estudo, que considera a implementação do Programa Novo Mais Educação (PNME) na Rede Municipal de Ensino de São Luís. Para tanto, a investigação se delinea em torno da educação integral, abordando-se o histórico, as políticas públicas e os marcos legais que norteiam a Educação Integral em nosso país. Este capítulo apresenta, ainda, em caráter comparativo, os programas do Governo Federal de fomento à educação integral nas Redes de Ensino municipais e estaduais: Programa Mais Educação e Programa Novo Mais Educação. Utiliza-se, nessa descrição comparativa, a análise documental das orientações normativas que regulamentam os referidos Programas. Além disso, com foco no contexto local, faz-se a explanação da implementação do Programa Mais Educação e do atual cenário do Programa Novo Mais Educação no âmbito das Unidades de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de São Luís. Assim, relata-se como são desenvolvidas as ações de

acompanhamentos dessas escolas pela Coordenação Municipal do programa. Este capítulo se encerra com a descrição do processo de implementação do PNME em quatro escolas selecionadas para a pesquisa.

O capítulo três trata da análise do caso de gestão quanto à operacionalização e acompanhamento do Programa Novo Mais Educação em quatro escolas municipais de São Luís-MA. Para tanto, o capítulo é composto por três seções. Na primeira, apresentamos o referencial teórico da pesquisa, a sistematização dos eixos teóricos que conduzem nossa reflexão, buscando compreender três grandes aspectos que dizem respeito ao tema em estudo, que são: a educação integral enquanto política pública, os desafios da gestão articulada na execução de programas e o monitoramento e acompanhamento pedagógico no contexto da educação integral. Expomos, ainda, na segunda seção, a proposta metodológica da ida a campo, na qual se propõe a utilização da pesquisa qualitativa, com o objetivo de construir, de forma científica, a realidade da unidade escolar pesquisada, sendo adotados, como procedimentos de coleta de dados, as entrevistas individuais semiestruturadas com gestores, articuladores, mediadores e facilitadores para obtenção de informações sobre o contexto de implementação do PNME. E a terceira seção é composta pelas análises interpretativas dos dados obtidos na pesquisa de campo, especialmente com os sujeitos que executam o Programa Novo Mais Educação, considerando o contexto investigativo.

Por fim, o capítulo quatro foi composto por um Plano de Ação Educacional (PAE), que diz respeito a uma proposta de intervenção à realidade estudada, elaborado como base na ferramenta 5W2H e estruturado a partir da análise dos resultados da pesquisa com relação ao caso de gestão apresentado neste trabalho. O objetivo do PAE é minimizar os problemas identificados no processo de implementação do Programa Novo Mais Educação na Rede Municipal de Ensino de São Luís, servindo de ferramenta de apoio, cujas alternativas e sugestões subsidiarão a Coordenação Municipal do PNME no suporte à gestão articulada das ações nas escolas que executam o programa.

## **2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS NO ÂMBITO NACIONAL E LOCAL**

Neste capítulo, apresenta-se o cenário nacional da educação integral, com ênfase no histórico das experiências de educação em tempo integral no Brasil, desde o pensamento de Anísio Teixeira (1950), até a Portaria nº 1144/2016 do MEC. Contextualiza-se, ainda, os marcos legais que consolidaram a oferta da educação integral no Brasil enquanto política pública, passando pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007a), Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2007c) e os Planos Nacionais de Educação (2001-2010/2014-2024). A partir de tais elementos, é possível descrever o contexto local da Rede Municipal de Ensino de São Luís quanto à implementação do Programa Novo Mais Educação (PNME).

Para tal, inicialmente, é abordado o histórico da educação integral no Brasil, em que consta as experiências significativas desenvolvidas ao longo do último século, destacando-se os precursores da proposta de uma formação integral em tempo integral no Brasil, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, bem como as políticas públicas e os marcos legais que norteiam a Educação Integral em nosso país. Ademais, busca-se estabelecer a diferença entre educação integral e educação em tempo integral.

Em seguida, apresenta-se os programas do Governo Federal de fomento à Educação Integral (Mais Educação e Novo Mais Educação) nas Redes de Ensino municipais e estaduais, estabelecendo-se uma comparação quanto aos processos de adesão, objetivo, características, público-alvo, agentes de execução, oficinas e carga horária.

Esta seção tem continuidade com a exposição do contexto local. Nesse sentido, apresenta-se como a educação integral vem sendo desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de São Luís, resgatando aspectos importantes da primeira experiência com o Programa Mais Educação e do atual cenário de implementação do Programa Novo Mais Educação.

Por conseguinte, relata-se o processo de acompanhamento das escolas da Rede Municipal de Ensino de São Luís que desenvolvem o PNME, com foco no detalhamento das ações realizadas pela Coordenação Municipal do programa.

Finaliza-se o capítulo com a explanação de como se deu a implementação do PNME nas Unidades de Educação Básicas selecionadas para pesquisa, explicitando aspectos relacionados à caracterização das escolas e à gestão pedagógica do programa, como: critérios

de seleção do público atendido, perfil dos profissionais que atuam nas atividades complementares, organização dos espaços e atividades no contraturno e relação com a comunidade.

## 2.1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

No Brasil, as discussões sobre educação integral são contemporâneas, mas a temática nos remete à primeira metade do século XX. Dessa forma, importa compreender o pensamento educacional da década de 20 e 30, bem como as correntes ideológicas que perpassavam as propostas para a educação do país.

Cavaliere (2010a) aponta que, nesse tempo histórico, existiam duas correntes. Nelas, estavam presente orientações ideológicas de educação integral, agrupadas em duas vertentes: a autoritária, concebida como forma de controle social; e liberal, compreendida como processo de desenvolvimento democrático.

Entre os liberais, sob forte influência da concepção pragmática de educação norte-americana, destaca-se o pensador e político Anísio Teixeira, um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), movimento que tem como pressuposto “a reformulação da escola associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana”. Ou seja, diz respeito a uma corrente pedagógica que compreende a “educação como vida, e não como preparação para a vida” (CAVALIERE, 2002, p. 251).

De acordo com Cavaliere (2002), trata-se de um movimento reformador que

[...] refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista, a reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana. [...] Uma série de experiências educacionais escolanovistas desenvolvidas em várias partes do mundo, durante todo o século XX, tinham algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de educação integral. (CAVALIERE, 2002, p. 251).

Anísio Teixeira, embora não tivesse feito uso da expressão “educação integral”, defendia o aumento da jornada escolar discente em todos os níveis de ensino, por meio de uma educação que “alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania” (CAVALIERE, 2010a, p. 250). Sua luta era pela implantação no país de um sistema público de ensino que fosse abrangente e de boa

qualidade, baseado em uma concepção curricular de formação completa do ser humano, para o qual se propõe uma escola que ofertasse às crianças

[...] seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais 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 a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. 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, p. 79).

Essa concepção foi colocada em prática quando na função de Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia, Anísio Teixeira recebeu o pedido do governador, na época Otavio Cavalcanti Mangabeira, para elaboração de um plano que resolvesse o problema da falta dos serviços de saúde, de assistência familiar e social da criança baiana, considerando a sua experiência na idealização de uma escola em regime de semi-internato no Rio de Janeiro (CASTRO; LOPES, 2011, p. 263).

Em 1953, na cidade de Salvador, propôs, então, a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). Este, por sua vez, é considerado a primeira iniciativa de ampliação e práticas de educação integral efetivamente implementadas na educação brasileira, que “curiosamente ganhou o apelido de Escola-Parque e tornou-se assim conhecido – o que evidencia a força da inovação –, pois, no conjunto de prédios escolares que constituíam o Centro, a Escola Parque destacava-se do ponto de vista arquitetônico e pedagógico” (NUNES, 2009, p. 123).

Pioneiro e referência nacional, esse projeto colocou em prática uma educação com um programa amplo que envolvia as várias dimensões formativas do sujeito. Na concepção de Anísio Teixeira, segundo Nunes (2009), era preciso expandir as atividades educativas da escola primária, transformando-a em uma espécie de “pequena universidade infantil”, a fim de possibilitar maiores oportunidades de comunicação e de vivência entre os alunos, por meio de diferentes atividades regulares, distribuídas em vários prédios, que constituiriam um centro formado pelas Escolas-Classe e Escolas-Parque.

O projeto de construção do Centro comportava quatro Escolas-classe de nível primário para mil alunos cada, com funcionamento em dois turnos; uma Escola-parque, com sete pavilhões destinados às práticas educativas, onde os alunos completavam sua educação no turno alternado ao da classe.



Aos alunos do centro era oferecido um dia completo de permanência em ambiente educativo. (NUNES, 2009, p. 125).

Segundo Nunes (2009), o funcionamento do centro correspondia a um primeiro turno na Escola-Classe (setor de instrução), antiga escola de letras, onde os alunos se dedicavam durante quatro horas aos estudos das Linguagem, Aritmética, Ciências e Estudos Sociais. Após esse horário, em um segundo turno, eram encaminhados para a Escola-Parque (setor da educação), escola ativa, onde eram agrupados pela idade e pelas preferências, em turmas de 20 a 30 alunos no máximo, na qual permaneciam por mais quatro horas, completando seu tempo integral de educação com atividades em vários setores, sendo essas:

[...] artes aplicadas (desenho, modelagem e cerâmica, escultura em madeira, cartonagem e encadernação, metal, couro, alfaiataria, bordados, bijuterias, tapeçaria, confecção de brinquedos flexíveis, tecelagem, cestaria, flores) no Setor de Trabalho; jogos, recreação e ginástica no Setor de Educação Física e Recreação; grêmios, jornal, rádio-escola, banco e loja no Setor Socializante; música instrumental, canto, dança e teatro no Setor Artístico; leitura, estudo e pesquisas no setor de Extensão Cultural e Biblioteca. (NUNES, 2009, p. 126).

De acordo com Castro e Lopes (2011), a obra do centro, um conjunto de onze prédios, teve suas instalações físicas concluídas em 1964. O complexo é composto por quatro Escola-Classe e uma Escola-Parque de funcionamento em tempo integral, no bairro da Liberdade, localidade escolhida intencionalmente pelo significativo número de crianças em idade escolar e com nível socioeconômico baixo. As Escolas-Classe 1, 2 e 3 atendiam as crianças em turmas organizadas e separadas por faixa etária (7 a 13 anos), e a Escola-Classe 4 ofertava a educação complementar (1ª e 2ª série) e ginásial (3ª e 4ª série). Quando o aluno completava 15 anos, ele era encaminhado a um curso noturno. “Os professores selecionados para trabalhar nas Escolas-Classe eram os primários comuns, e para trabalhar na Escola-Parque eram os primários especializados (em dança, música, teatro, desenho, educação física, artes industriais, biblioteca, recreação e jogos)” (CASTRO; LOPES, 2011, p. 263).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), primeiro centro de educação popular do Brasil, não era visto como um local de confinamento. Ao contrário disso, era a “possibilidade de reapropriação de espaços de sociabilidade crescentemente sonogados às classes trabalhadoras pelas reformas urbanas que lhes empurravam para a periferia da cidade” (NUNES, 2001, p. 12-13). Isto porque a proposta de escola de tempo integral pensada por Anísio Teixeira compreendia a educação como via importante para a construção de um mundo melhor, devendo ser significativa para a vida dos alunos, pois a escola tradicional era

desconectada da realidade, diante de ensinamentos que não eram utilizados em suas vidas práticas. Para isso, fazia-se necessário uma escola que democraticamente respeitasse cada estudante em sua particularidade e essência.

Tal concepção colabora com o debate nacional, com vistas à concretização de uma escola pública em turno integral, com uma educação ampla, que considera o desenvolvimento completo do estudante, levando-se em conta as suas potencialidades. Ademais, é desenvolvida por meio de um ensino gratuito, obrigatório e laico. De acordo com Cavaliere (2010a), a implantação da Escola-Parque (1950), coordenada por Anísio Teixeira na cidade de Salvador, foi a primeira experiência sistematizada de educação integral no Brasil.

Por conseguinte, inspirados nessa experiência e seguindo os mesmos ideais defendidos por Anísio Teixeira, nos anos de 1980, no estado do Rio de Janeiro, surgem os Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro - CIEPs, popularmente conhecidos como Brizolões, concebidos por Darcy Ribeiro, no governo de Leonel Brizola. Estão localizados, sobretudo, em áreas metropolitanas que concentravam grande contingente de população carente, com a finalidade de ofertar atividades escolares e atividades diversificadas no mesmo espaço, cujos prédios foram projetados por Oscar Niemeyer para este fim.

Para Darcy Ribeiro, segundo Cavaliere e Maurício (2011), o baixo rendimento da educação brasileira era devido ao curto período de tempo do aluno na escola. Para tanto, propunha uma escola de horário integral que evitasse que essas crianças das camadas populares mais carentes sofressem com as situações de vulnerabilidade em que eram expostas pela falta de assistência nos lares.

É uma escola de dia completo, e não uma escola de turnos, na qual as crianças permanecem por toda a manhã e tarde, tendo oportunidade de realizar diferentes atividades: aulas, práticas de educação física, atividades artísticas, de estudo dirigido, com vídeos, frequência à biblioteca, computadores, atividades com animadores culturais, práticas para o desenvolvimento de uma vida saudável. (MONTEIRO, 2009, p. 37).

Diferentemente das experiências implementadas por Anísio Teixeira, que separavam em espaços diferentes as atividades escolares tradicionais (Escolas-Classe) das complementares (Escola-Parque), o projeto de Darcy Ribeiro se propunham a articular educação, cultura e saúde de forma integrada, a partir de atividades desenvolvidas em um mesmo espaço de produção de saberes (Cieps), entendido como vivo e dinâmico, tendo aluno e professor enquanto sujeitos ativos desse processo. A escola era, portanto, um “centro de dinamização cultural” que promoveria a interlocução entre o saber do aluno e comunidade

com o que seria sistematizado na instituição escolar. “Assim a sala de aula era entendida como espaço de diálogo e o grupo social como indispensável para a constituição da linguagem” (CAVALIERE; MAURÍCIO, 2011, p. 5).

Nessa perspectiva, foram construídos aproximadamente quinhentos prédios escolares, durante os dois governos de Leonel Brizola (1983-1986 e 1991-1994), com uma estrutura que permitia abrigar o que se denominava “Escola Integral em horário integral”, com “salas de aula, biblioteca, sala de leitura, salas de estudo dirigido, sala de vídeo, quadra de educação física, banheiros, refeitório, cozinha, pátio, rampas, sala de professores e salas para a administração” (MONTEIRO, 2009, p. 37), cujo o “modelo arquitetônico, concebido especificamente para o uso escolar, oferece as bases para a realização plena da construção de novas unidades com as mesmas possibilidades de uso nas diferentes regiões do Estado” (MONTEIRO, 2009, p. 37).

Esta revisão histórica das experiências de educação integral no Brasil, de acordo com Limonta e Santos (2013), aponta também para o Programa de Formação Integral da Criança (Profic), política pública do estado de São Paulo entre os anos de 1986 e 1993, que propunha a ampliação do tempo de permanência das crianças desfavorecidas na escola, tendo em vista a melhoria do desempenho da aprendizagem, considerando que, na época, a rede estadual contava com altas taxas de evasão e repetência nos anos iniciais.

Durante o turno de aula, os alunos recebiam as aulas tradicionais e, no contraturno, podiam permanecer nas escolas ou ir para as entidades conveniadas, onde seriam desenvolvidas atividades pedagógicas complementares, como as esportivas, de lazer, as artísticas e as de reforço. (ABREU, 2017, p. 28).

Como marco histórico legal, a Constituição Federal de 1988 aponta mudanças para o cenário da educação brasileira, pois, além de estabelecer a educação como direito social, também explicita, no Art. 205, mesmo não descrevendo explicitamente, o conceito de Educação Integral, ao prescrever a “educação como um direito capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento da pessoa” (BRASIL, 1988, s.p.).

Durante os anos 1990, outras iniciativas de educação, que proporcionaram experiências voltadas para a perspectiva de educação integral, surgiram no cenário da educação brasileira. Em 1991, a nível de Governo Federal, sob influência dos projetos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, foi criado, em Brasília, o primeiro Centro Integrado de Atendimento à Criança e ao Adolescente (CIAC) como parte do “Projeto Minha Gente”, com administração vinculada a Legião Brasileira de Assistência (LBA), sob a coordenação do

titular do Ministério da Saúde, portanto, sem ligação com o Ministério da Educação, embora se destinasse a abrigar instituições educativas.

De acordo com Magalhães (2018), a estrutura física do CIAC era composta de uma quadra e quatro blocos prediais (semi-interligados), onde aconteciam as atividades regulares voltadas para o atendimento em: a) creche e pré-escola; b) escola de 1º grau em tempo integral; c) centro de saúde e cuidados básicos da criança; d) e centro de convivência comunitária e esportiva. Tais centros tinham como objetivo oferecer educação fundamental em tempo integral, atendendo, de forma integrada, às crianças e adolescentes, com ações voltadas para a educação, saúde, assistência e promoção social (MENEZES; SANTOS, 2001).

Essa experiência sofreu alterações em sua nomenclatura após o impeachment do presidente Collor, em mudanças impetradas por Itamar Franco ao assumir o governo, passando, então, a ser chamado, a partir de 1992, de Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) (MAGALHÃES, 2018).

Estas experiências foram implementadas antes mesmo de haver um documento legal que as fundamentassem, visto que a educação integral, em jornada ampliada, foi legalmente regulamentada somente a partir de 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que determinou, em seu Art. 34, a oferta do ensino fundamental em tempo integral e de forma progressiva: “[...] § 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente, em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Outra iniciativa de educação integral, oportuna para o debate, foi a experiência vivida na cidade de São Paulo (2000-2004), na gestão de Marta Suplicy, com a criação dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), inspirados na Escola-Parque. Com atendimento voltado para creche, educação infantil e ensino fundamental, tinha como objetivo a promoção de “atividades educacionais, recreativas e culturais, em um mesmo espaço físico, com a perspectiva de que os centros se constituíssem em experiência de convivência comunitária” (BRASIL, 2009). Atualmente, a cidade de São Paulo ainda conta com alguns centros, onde são desenvolvidas, no mesmo espaço de aulas regulares, práticas educativas, recreativas e culturais com uma proposta de integração com a comunidade (ABREU, 2017).

Nesse Cenário, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE I) 2001-2010, por meio da Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), trouxe demandas para melhoria da educação no país que necessitariam de investimento por parte dos entes federados. Dentre essas demandas, encontram-se: a ampliação da jornada escolar para 7 (sete) horas diárias, que, conseqüentemente, implicou em maiores investimentos e equilíbrio nos repasses federais aos

estados e municípios, efetivados através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

A partir de então, o Ministério da Educação (MEC) passou a financiar a oferta da educação integral em escolas com baixo desempenho e de regiões mais vulneráveis. Em 2007, como estratégia do Governo Federal, a fim de induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral, foi criado o Programa Mais Educação (PME), através da Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, e do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, enquanto ação integrada ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>1</sup>, tendo por objetivo de “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar” (BRASIL, 2007, s.p.)

Em sua proposta, o **Programa Mais Educação** impulsiona a ampliação da jornada escolar para, no mínimo, 7 (sete) horas diárias, através de atividades complementares organizadas em macrocampos pedagógicos de escolha da escola, considerando o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), cuja a finalidade era “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante a oferta de educação básica de Tempo Integral” (BRASIL, 2010a).

Com a aprovação da Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, que implementou o Plano Nacional de Educação (2014-2024), houve avanços quanto à Educação Integral, a partir da definição da meta 6: “oferecer educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

Em 2016, o governo reformulou o Programa Mais Educação, através da Portaria do MEC nº 1.144 (BRASIL, 2016), que passou a ser denominado de “**Novo Mais Educação**”, configurando-se como estratégia do Ministério da Educação voltada para a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, por meio de ampliação da jornada escolar, com atividades de acompanhamento pedagógico, como também no campo das artes, cultura, esporte e lazer.

---

<sup>1</sup> O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é uma política do governo federal aprovada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, em 24 de abril de 2007, com o objetivo de melhorar a Educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. Nesse sentido, agrega ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades. Disponível em: [http://www.educacional.com.br/legislacao/leg\\_i.asp](http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_i.asp). Acesso em: 25 set. 2019.

A principal característica do Programa Novo Mais Educação (PNME) é a mudança de foco nos objetivos das atividades que passaram a envolver prioritariamente a melhoria dos resultados educacionais em Língua Portuguesa e Matemática. Essa reorientação indica outro caminho para a política de educação em tempo integral no Brasil, contrariando princípios estabelecidos na antiga versão do programa, já consolidada enquanto política de formação de sujeitos em suas múltiplas dimensões. Enquanto o Programa Mais Educação associava a ampliação da jornada escolar à oferta de educação integral, pautando a ampliação do tempo e espaço da escola “pela noção de formação integral e emancipadora” (BRASIL, 2013, p. 5), o novo programa federal associa esse tempo a maiores oportunidades para o desenvolvimento da leitura, escrita e do cálculo.

### **2.1.1 Políticas Públicas e marcos legais**

É importante destacar a existência de uma rede formal que sustenta a agenda da Educação Integral no bojo das políticas educacionais brasileira. Os principais instrumentos legais que consolidam essa pauta são: a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação (2001-2010), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (2007), a Portaria Interministerial nº 17/2007 e o Plano Nacional de Educação (2014-2024).

A Carta Magna de 1988, no artigo 6º, garante direitos sociais a toda a população, dentre os quais apresenta como primeiro o direito à educação:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988, s.p.).

O texto constitucional acrescenta, ainda, que a educação é um direito humano promovido e incentivado pela sociedade, capaz de conduzir o pleno desenvolvimento da pessoa, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho, de forma a garantir a formação integral do homem, conforme Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, s.p.).

O texto constitucional acrescenta, ainda, no Art. 205 que a educação é “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1988, s.p.) Portanto, estabelece portanto, relação de corresponsabilidade entre Estado, família e sociedade na garantia da educação enquanto direito humano. No mesmo artigo, exprime que essa educação deve ser capaz de conduzir “ao **pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**” (BRASIL, 1988, s.p., grifo nosso), condições indispensáveis para a formação integral do homem.

Além disso, as bases que orientam a educação integral estão expressas nos princípios apresentadas no Art. 206, ao propor igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a gratuidade do ensino, a garantia de padrão de qualidade e a participação democrática da comunidade na gestão escolar:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988, s.p.).

Assim, a educação passa a ser acessível a todas as crianças, independente de sua classe social, sendo que, até então, era garantida apenas àqueles com condições econômicas mais favorecida. Desta forma, a conjugação de tais artigos nos permite inferir que o ordenamento constitucional apresenta concepção de direito à educação integral.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990, conhecido como a “Constituição das Crianças”, reitera os princípios constitucionais, ao assegurar que:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer

às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (BRASIL, 1990, s.p.).

Nesses termos, o ECA complementa o estabelecido na Constituição Federal quanto à obrigatoriedade do acesso e da permanência na escola, “reconhecendo que o desenvolvimento integral da criança e do adolescente requer uma forma específica de proteção e, por isso, propõe um sistema articulado e integrado de atenção a esse público, do qual a escola faz parte” (BRASIL, 2009, s.p.).

Prevê, ainda, conforme Art. 100 Inciso III, que as três esferas do governo devem se articular para a plena efetivação dos direitos assegurados às crianças e adolescentes (BRASIL, 1990). Para isso, determina que é obrigação do poder público, bem como da família, da comunidade e da sociedade em geral “[...] assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990, s.p.).

Nesse sentido, para que essa articulação social e governamental se efetive, é necessária uma rede de proteção às crianças e adolescentes, tendo em vista a garantia de tais direitos. Assim, “Educação Integral em Tempo Integral é também sinônimo de proteção. Se os mais jovens estão em constante interação com educadores comprometidos, na escola e fora dela, previnem-se muitas das violências de que são alvo” (BRASIL, 2011, p. 42).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/1996, o desenho da educação integral no Brasil ganha expressividade no contexto legal, ao determinar a progressiva ampliação da jornada escolar do Ensino Fundamental para o regime de tempo integral em seu Art. 34 § 2º:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996, s.p.).

Representou, também, avanços no que consta nas disposições transitórias, ao instituir a Década da Educação, estabelecendo que:



Art. 87. [...]

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (BRASIL, 1996, s.p.).

Além disso, a Lei maior da educação brasileira apresenta outros artigos relacionados à formação integral, com indicativos de ampliação dos espaços e práticas educativas vigentes, na medida em que prevê uma educação envolvida com os diversos setores da sociedade:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, s.p.).

Ademais, os artigos mencionados tornam a Educação Integral em Tempo Integral mais expressiva nos documentos legais, “não guardando mais dúvida alguma quanto aos esforços que devem ser empreendidos pelos gestores no sentido de garantirem a progressiva oferta desta modalidade de ensino” (MEDEIROS, 2016, p. 24). Para isso, é necessário que todos os segmentos da sociedade e do poder público se conscientizem de sua co-responsabilidade para com a educação das novas gerações.

A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE I) 2001-2010, por meio da Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), avança em relação ao texto da LDBEN, ao apresentar a educação em tempo integral como objetivo não só do Ensino Fundamental, mas também da Educação Infantil, estabelecendo como meta a ampliação progressiva da jornada escolar, com vista a expandir a escola de tempo integral, de forma a possibilitar que o aluno permaneça na escola por pelo menos sete horas diárias.

De acordo com Giolo (2012), o PNE foi mais enfático que a LDBEN, ao estabelecer a necessidade de educação em tempo integral, reivindicando que essa modalidade priorize as crianças oriundas das classes menos favorecidas em um período de pelo menos sete horas diárias, o que trouxe demandas para melhoria da educação no país que necessitariam de investimento por parte dos entes federados. Contudo, ressalta que o documento “foi incapaz de propor à nação um conjunto de ações mais concretas. Continuou preso à ideia de uma implementação progressiva, sem definir metas e responsabilidades precisas” (GIOLO, 2012, p. 96).

Com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), instituído no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e regulamentado pela Lei nº 11.494 (BRASIL, 2007c), iniciou-se um processo de dimensão nacional de implantação da escola de tempo integral, voltado para a ampliação da jornada escolar de 4 (quatro) para 7 (sete) horas diárias.

Essa demanda implicou em maiores investimentos e equilíbrio nos repasses federais aos estados e municípios, ao estabelecer valores diferenciados para a educação de tempo parcial e de tempo integral, em todas as etapas da educação básica. “Agora, finalmente, pode-se dizer que há um aparato legal e um projeto de Estado, prevendo recursos para a educação integral que podem chegar, indistintamente, a qualquer escola de educação básica, em todo território nacional” (GIOLO, 2012, p. 98).

A partir de então, o Ministério da Educação (MEC) passou a financiar a oferta da educação integral em escolas com baixo desempenho e de regiões mais vulneráveis, através do Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17 (BRASIL, 2007b) e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10.

O Artigo 1º da Portaria esclarece seus objetivos:

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

O Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, delibera, em seu Art. 1º §1º, que será considerada “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias” (BRASIL, 2010a), destacando como princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação, conforme Art. 2º:

I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais; II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento da educação integral [...]; III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares; IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral [...]; V- o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis [...]; VI - a afirmação das culturas dos direitos humanos [...]; VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas [...]. (BRASIL, 2010a, s.p.).

Assim, o Programa Mais Educação foi uma estratégia do Governo Federal que congregava ações conjuntas do Ministério da Educação, Ministério da Cultura, Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério do Esporte, Ministério da Ciência e Tecnologia, Ministério do Meio Ambiente e Presidência da República. Tais iniciativas procuravam induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral, com prioridade de atendimento às escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), situadas em regiões de vulnerabilidade social. Para tanto, previam apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar, articuladas ao projeto de aprendizagem desenvolvido pela escola, como aquelas relacionadas à educação ambiental, esportes, cultura e lazer.

Nesse debate, enfatiza-se como necessário reconhecer o papel indutor do Programa Mais Educação enquanto ação de transição para a estruturação de uma política de educação integral permanente, cuja execução apontou para a ampliação de tempos, espaços e oportunidades de aprendizagens.

O Programa Mais Educação engendrou a Educação Integral e em tempo integral na agenda de políticas educacionais do governo brasileiro, “graças ao reconhecimento de seu papel como política positiva para o enfrentamento das desigualdades sociais e, conseqüentemente, das desigualdades educacionais” (LECLERC; MOLL, 2012a, p. 97).

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE II) 2014-2024, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, foram estabelecidas metas para a oferta da educação integral, que se desdobraram em estratégias, imprimindo esforços que deveriam ser assumidos pelos entes federados.

A meta 6 do PNE, composta de nove estratégias, trouxe avanços significativos para a educação em tempo integral, pois nela estão previstos “os passos para oferta da educação integral, bem como a dimensão do esforço que deve ser feito para que essa agenda definitivamente ocupe lugar nas políticas públicas educacionais” (MEDEIROS, 2016, p. 25), conforme apresentado a seguir:

**META 6 - Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica**  
Estratégias:

6.1) 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 (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano

letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2) 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;

6.3) 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;

6.4) 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;

6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6) 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 (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.7) 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;

6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

6.9) 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. (BRASIL, 2014, s.p.).

Moll (2014) argumenta que, além da meta 6, outras metas apresentam conteúdos que se relacionam à educação integral. Dentre as quais, destaca: a meta 2, ao determinar que, até o último ano de vigência do Plano, toda a população brasileira entre 6 a 14 anos de idade deveria estar matriculada no ensino fundamental com duração de 9 anos; a 3, ao decretar que, até 2016, toda a população brasileira entre 15 a 17 anos deveria estar frequentando o ensino médio; a 5, ao estabelecer a alfabetização de todas as crianças do país, até, no máximo, o final do 3º ano do Ensino Fundamental; e a 7, ao fomentar a conquista de melhores médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Segundo a autora, tratam-se de metas e estratégias de enfrentamento às desigualdades educacionais consolidadas através de um Plano que traz para o centro da discussão a **educação integral**, “entendida como escola de tempo completo e de formação humana integral” (MOLL, 2014, p. 379), enquanto condição, embora não exclusiva, para o enfrentamento de tais desigualdades.

Isso porque se considera que a superação das disparidades educacionais, com vista à melhoria da qualidade da educação brasileira, deve promover uma educação humanística, científica, cultural e tecnológica voltada para o respeito aos direitos humanos e a sustentabilidade socioambiental. Nesse sentido, sem essa preocupação, dificilmente será consolidada em uma “escola de tempo parcial e fragmentado, 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).

Ainda de acordo com a autora, o PNE retoma o tema da educação integral ao cenário educacional após décadas de marcos importantes, como os Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova e as experiências implementadas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. “Volta como campo de conhecimento a ser reconstruído e como política pública a ser implementada em toda sua complexidade. Volta também como campo de disputa de concepções educativas e societárias” (MOLL, 2014, p. 373).

As legislações atuais do contexto educacional brasileiro enfatizam a educação integral como política pública “que amplia gradativamente o tempo de permanência do aluno na escola e que traz à tona a discussão sobre a educação pública e o direito à educação de qualidade” (GADELHA, 2016, p. 22).

Nesse debate, é oportuno ressaltar que não se trata apenas de ampliar o tempo, mas de garantir uma escola que promova o desenvolvimento das potencialidades do sujeito, com uma proposta de Educação Integral que seja estruturada e organizada, para além de ser mais do mesmo. Todavia, são respaldos legais que consolidam a pauta da educação integral na agenda das políticas públicas no âmbito nacional, o que representa avanços em termos normativos, ficando o desafio da aplicabilidade da meta nacional.

Não se pode negar que há uma distância entre a lei e o ritmo das mudanças por ela sugeridas e efetivamente implementadas, o que “não diminui a exigibilidade do direito e o fato de que a população infanto-juvenil goze, hoje, de uma proteção legal expressiva” (GUARÁ, 2009, p. 67).

Com isso, a compreensão desse percurso é importante para a pesquisa, pois aponta os avanços da legislação nacional na busca da oferta de uma educação cidadã, com vista à

implementação de ações que têm por foco a garantia de direitos e a melhoria das condições de aprendizagem.

### 2.1.2 Concepções de educação integral e escola de tempo integral

A concepção de “educação integral” no Brasil tem herança na corrente pedagógica escolanovista, conforme assinala Cavaliere (2002), e está associada à formulação de uma “escola de tempo integral”. Nesse sentido, faz-se necessário abordar tais conceitos para melhor compreensão da proposta de educação integral implementada no município de São Luís – MA.

Para essa discussão, é necessário levar em consideração que a educação de forma geral está ideologicamente associada às disputas hegemônicas de cada tempo histórico. Para tanto, recorre-se aos esboços de Coelho (2009, p. 84) para resgatar a amplitude teórico-conceitual da educação integral, pois envolvem reflexões sobre as “matrizes ideológicas que, sociohistoricamente, constituem as sociedades modernas.”

Nesse sentido, já na Antiguidade, é possível identificar o conceito de educação integral na *Paidéia* grega, consubstanciado na ideia de formação humana mais completa que abrangia corpo e espírito. Assim, a educação era entendida para além dos aspectos formais e enciclopédicos e envolvia a **concepção ampliada de educação** com uma formação que abarcava a poesia e música, ao lado da gramática, da retórica e da dialética. “Em outras palavras, há um sentido de completude que forma, de modo integral, o Ser do que é humano e que não se desloca de uma visão social de mundo” (COELHO, 2009, p. 85).

No final do século XVII, com a Revolução Francesa, a educação integral foi concretizada sob a perspectiva jacobina<sup>2</sup> de **formação do homem completo**, que abrangia o ser físico, moral e intelectual de cada estudante, considerando a escola como espaço privilegiado desse trabalho educativo. Para tanto, os jacobinos instituíram a escola primária pública para todas as crianças e propunham “uma educação comum, radicada na formação integral”, que consistia na “aquisição e desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais de cada indivíduo” (COELHO, 2009, p. 85).

---

<sup>2</sup> Os jacobinos, com seus ideais iluministas e revolucionários, defendiam “uma transformação social e humana por meio da instrução” (COELHO, 2009, p. 86), em instituição pública de ensino, sob responsabilidade do Estado e obrigatória para todas as crianças.

Aqui se observa que a formação do homem completo ainda não compreendia todos os níveis de ensino, pois se reduzia ao ensino primário, correspondente ao que hoje temos como ensino fundamental, não sendo, portanto, extensível a todas as pessoas e classes sociais.

Mais tarde, o movimento anarquista, pautado em ideais libertários de igualdade, liberdade e autonomia, estabeleceu as bases para a educação integral. Os anarquistas, especialmente Proudhon e Bakunin (COELHO, 2009), defendiam **instrução integral** para todos e não apenas aos burgueses, pois a emancipação da classe trabalhadora só seria possível com uma instrução abrangente, tão completa quanto a que recebiam os burgueses. Portanto, “essa educação se faz concomitantemente sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente, política” (COELHO, 2009, p. 88).

No Brasil, nas primeiras décadas do século XX, coexistiram movimentos que discutiram a educação integral com propostas e metodologias diversas. Conforme brevemente já abordado, Cavaliere (2010a) agrupa essas concepções em duas correntes: a autoritária, que compreendia a educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais como forma de expandir o controle social das massas; e a liberal, que concebia a educação integral, com o objetivo de desenvolvimento democrático a partir da reconstrução das bases sociais.

Na primeira concepção, estão os integralistas, como Plínio Salgado, que defendiam a educação integral para o homem integral, ou seja, uma educação que se propunha a educar o homem todo, cujas bases estavam “a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina.” (COELHO, 2009, p. 88). Tomava, portanto, a tríade Deus, Pátria e Família como fundamento para a formação do homem completo, sob um viés ideológico conservador e de direita, que articulava educação e instrução (COELHO, 2006). Nesse sentido, “a educação integral tinha, para Integralistas, o sentido básico de ação doutrinária, posto que entendiam formação como um processo de conversão a uma verdade já estabelecida” (CAVALIERE, 2010a, p. 250).

Em campo oposto a essa corrente autoritária, segundo Cavaliere (2010), encontra-se a concepção liberal de educação integral, representada pelos movimentos de renovação da escola da primeira metade do século XX, cujas bases estão presentes nas obras de Anísio Teixeira, um dos intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932). Defensor da implantação de um sistema público de ensino para o País, propunha uma educação pautada em um currículo que se desenvolva através de atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, além daquelas voltadas para a formação de hábitos e atitudes. Sob as bases desse pensamento liberal, defendia que “a formação completa da criança – via educação – teria como meta a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso capaz de alavancar o País” (COELHO, 2009, p. 89).

Ampliando essa discussão, recorreremos também aos estudos de Cavaliere (2007) que sinalizam pelo menos quatro concepções de escola de tempo integral que permearam os projetos desenvolvidos no Brasil. A primeira se pauta em uma visão **assistencialista** de uma escola de tempo integral voltada para suprir as necessidades dos mais desprivilegiados, com ênfase na ocupação do tempo e socialização. “A escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão ‘atendidas’ de forma semelhante aos doentes” (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

A outra concepção, de caráter **autoritária**, compreende a escola de tempo integral associada aos antigos reformatórios, onde predomina um regime de rotinas rígidas, com uma formação voltada para o trabalho, sob a lógica de que “estar na escola” é melhor do que “estar na rua”, ou seja, a escola é entendida como “uma espécie de instituição de prevenção ao crime” (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

A terceira percepção se caracteriza por uma escola de tempo integral **democrática** com um papel emancipador, capaz de possibilitar uma educação cultural, com aprofundamento dos conhecimentos e valorização do espírito crítico e exercício democrático. “A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas de emancipação” (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

A última visão apresentada por Cavaliere (2007) diz respeito a uma concepção **multissetorial** de educação integral, considerada como aquela que se desenvolve para além da instituição escolar, sob a compreensão de que a educação não deve ser centralizada na escola. Com base nessa concepção, “as estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade” (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Diante do exposto, o debate sobre a educação integral pressupõe reflexões sobre a escola de tempo integral, cujas bases legais encontram alicerce na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e nos planos decenais de educação. Nesse sentido, conforme Lerclec e Moll (2012a), o debate contemporâneo se volta para a possibilidade de ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral.

Assim, faz-se oportuno para a pesquisa apresentar os conceitos de educação integral, segundo Ana Cavaliere (2010b), e de escola de tempo integral, com base em Jaqueline Moll (2010), enquanto nortes para a compreensão das discussões que se travam no contexto atual:



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 re ligação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo. (CAVALIERE, 2010b, s.p.).

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, 2010, s.p.).

Nesse sentido, o que caracteriza a educação integral não é só a extensão do tempo mas a qualificação deste, no sentido de reconhecimento das múltiplas dimensões que integram os seres humanos (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física e biológica), de forma a superar o caráter parcial que as poucas horas diárias na escola proporcionam, através da ampliação de oportunidades de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Essa compreensão é identificada no Marco Conceitual da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís (2017, p. 32), ao explicitar que a educação integral “supõe o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais.” E, para tanto, estrutura esse atendimento escolar, considerando a seguinte organização:

As **escolas de tempo parcial** são aquelas cuja jornada diária é de 4 horas, com uma concepção curricular integral que inclui as bases culturais aos componentes curriculares, garantindo a formação plena do/a estudante cidadão. As **escolas em jornada ampliada** são aquelas que aderem aos programas e projetos de iniciativa governamental, não governamental e instituições parceiras do setor privado. [...] enquanto que as **escolas de tempo integral** são aquelas com proposta de ensino integral que propõem manter todos/as os/as estudantes em jornada ampliada de 8 horas diárias, intercaladas por um período de 2 horas destinadas para almoço, higiene pessoal e descanso orientado, na própria escola, com um currículo que procura integrar saberes. (SÃO LUÍS, 2017, p. 37, grifo nosso).

O Programa Mais Educação e Programa Novo Mais Educação, de acordo com o Marco Conceitual da Rede, está situado na caracterização de escolas em jornada ampliada e

será abordado na seção a seguir, visto que a maior parte da iniciativa de São Luís está estruturada nas condições oferecidas por esses programas, inclusive em termos financeiros, através de recursos provenientes do Governo Federal. A análise desse percurso é documental e se baseia na leitura dos textos normativos que regulamentam o Programa.

## 2.2 PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: MAIS EDUCAÇÃO E NOVO MAIS EDUCAÇÃO

A experiência brasileira mais recente de ampliação da jornada escolar, de iniciativa do governo federal, com abrangência e impacto nacional, delineou-se através do Programa Mais Educação (PME), instituído pela Portaria Interministerial nº 17 (BRASIL, 2007) e regulamentado pelo Decreto nº 7.083 (BRASIL, 2010a), que, após reformulação, em 2016, passou a ser denominado de Programa Novo Mais Educação, conforme Portaria MEC nº 1.144 (BRASIL, 2016a) e Resolução FNDE nº 17 (BRASIL, 2017a).

O Programa Mais Educação foi criado em 2007 e integrou as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, enquanto “estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, 2013, p. 4).

Nesse sentido, o Artigo 2º da Portaria Interministerial apresenta as finalidades do Programa, dentre as quais se destacam:

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; [...]. (BRASIL, 2007, s.p.).

Além disso, de acordo com a Portaria, orienta-se que essa ampliação do tempo escolar seja direcionada à formação integral do indivíduo:

Art. 6º O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações sócio-educativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que considerem as seguintes orientações: I - contemplar a ampliação do tempo e do espaço

educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora; [...]. (BRASIL, 2007, s.p.).

Nessa perspectiva, o Decreto Presidencial que regulamenta o Programa corrobora com essa intenção:

Art. 1º 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. (BRASIL, 2010a, s.p.).

Tais finalidades pressupõem a construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, com vista à diminuição das desigualdades educacionais e valorização da diversidade cultural brasileira. Fazem parte dessa ação: o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União. Esta iniciativa “materializa a inclusão da Educação Integral e em tempo integral na agenda de políticas educacionais do governo brasileiro” (LERCLERC; MOLL, 2012a, p. 95).

Em termos das bases de sustentação, os ideais de Educação Integral, que vêm dos tempos dos pioneiros da Escola Nova, estão presentes na proposta do Programa e têm amparo na Constituição Federal de 1988, artigos 205, 206, 208 e 213, que estabelece a educação como um direito de todos, sendo dever do estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Ademais, está também presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de nº 9.394/96, no seu Art. 34 e 87, que sinaliza a ampliação progressiva da jornada escolar no ensino fundamental, com o aumento do período de permanência na escola; e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que prevê uma rede de proteção dos demais setores da sociedade à educação.

Além disso, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001; Projeto de Lei nº 8.035/2010) também apresenta a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e, também, da Educação Infantil. Além disso, estabelece como meta a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias. Por fim, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), artigo 10, considera-se o tempo integral como um dos tipos de matrícula diferenciada nas ponderações para distribuição proporcional de recursos; premissa também presente no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

As atividades do Programa tiveram início em 2008 com atendimento prioritário às escolas públicas de Ensino fundamental com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>3</sup>, localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social, cuja realidade exigia a articulação entre as políticas públicas sociais e educacionais, constituindo-se uma ação pedagógica que trabalha na perspectiva de política afirmativa. Esta ação foi operacionalizada pela Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)<sup>4</sup> do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no qual se destinaram recursos financeiros, às escolas, para manutenção e funcionamento das atividades.

O acesso ao Programa se deu através de adesão das escolas públicas estaduais, municipais e do Distrito Federal, mediante a oferta de Educação Básica em Tempo Integral, com vista à ampliação da jornada escolar de crianças, adolescentes e jovens para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades socioeducativas, realizadas no contraturno, dentro e fora do ambiente escolar, articuladas ao Projeto Político Pedagógico das escolas que envolveram os seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Cultura e Artes; Cultura Digital; Direitos Humanos em Educação; Educação Ambiental; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Comunicação e uso de mídias; Educação Econômica; Promoção da Saúde; Esporte e Lazer (BRASIL, 2013).

Os macrocampos do Programa materializam a organização das atividades na escola e se caracterizam por “um conjunto de vivências, linguagens e conhecimentos disciplinares incorporados ao currículo por legislação, por iniciativas locais, por políticas intersetoriais e outras iniciativas, que abrem possibilidades de ampliação e ressignificação do tempo diário de/na escola” (LERCLERC; MOLL, 2012a, p. 96).

De acordo com o Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2012), os profissionais e agentes corresponsáveis pelo desenvolvimento das atividades de Educação Integral do Programa Mais Educação deveriam ser, preferencialmente, estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou educadores populares, agentes culturais e pessoas da comunidade com habilidades

---

<sup>3</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 27 set. 2019.

<sup>4</sup> Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com consequente elevação do desempenho escolar. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/pdde>. Acesso em: 27 set. 2019.

apropriadas, cuja atuação é regulada pela Lei nº 9.608 (BRASIL,1998), que dispõe sobre as atividades em caráter voluntário no País.

O referido manual estabeleceu, ainda, que cabe às secretarias estaduais, municipais ou distrital de educação, em contrapartida, designar um professor de vínculo efetivo, com preferencialmente 40h semanais, lotado na escola, para exercer a função de “professor comunitário”, que seria o responsável pelo acompanhamento pedagógico e administrativo do Programa.

Segundo informações do portal do MEC<sup>5</sup>, o programa, em 2008, atendeu a 1.380 escolas em 55 municípios dos 27 estados brasileiros, com um alcance de aproximadamente 386 mil estudantes; em 2009, foi ampliado para 5 mil escolas em 126 municípios, atendendo cerca de 1,5 milhões de estudantes. Em 2014, último ano de repasse financeiro, a adesão ao Programa atendeu a mais de 58 mil escolas no território nacional.

Fica evidenciado que o Programa Mais Educação foi substancial para que estados e municípios pudessem reorganizar seus projetos educacionais com relação à jornada ampliada de tempo e espaço escolar. Nesse sentido, em termos de expansão, o Programa Mais Educação concedeu movimento para difundir, no país, a implementação de educação integral, na medida em que tomou dimensões nacionais com relação à questão de tempo de permanência dos estudantes na escola. Entretanto, nesse contexto, deve-se considerar que, embora tenha angariado visibilidade nacional, o direito à educação integral em tempo integral pode ser considerado como direito em parte, pois a implementação do Programa não contemplou todos os estudantes e, tampouco, todas as escolas.

Em 2016, o governo reformulou o Programa Mais Educação e instituiu, por meio da Portaria do MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, o Programa Novo Mais Educação, cujo objetivo se voltava para a melhoria da “aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar” (BRASIL, 2016, s.p.).

Trata-se de uma estratégia do governo federal que tem por finalidade, segundo o Art. 2º da Portaria, contribuir para a:

I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; II - redução do abandono, da

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>. Acesso em: 28set. 2019.

reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola. (BRASIL, 2016, s.p.).

Em 2017, de acordo com o Portal do Novo Mais Educação<sup>6</sup>, o Programa foi 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 para os estudantes do 1º ao 9º do ensino fundamental. Já em 2018, o PNME passou a atender prioritariamente os estudantes do 3º ao 9º ano, em virtude de novas ações do Governo Federal de apoio às unidades escolares voltadas para os estudantes do 1º e 2º ano do ensino fundamental, através do Programa Mais Alfabetização<sup>7</sup>.

As atividades trazidas nessa nova versão contou, especialmente, com a redução das ofertas formativas para três macrocampos de atuação: Acompanhamento Pedagógico; Cultura e Artes; Esporte e Lazer. De acordo com o Caderno de Orientações Pedagógicas (BRASIL, 2018d), no ato da adesão, as secretarias municipais, estaduais e distrital de educação (EEx) deveriam indicar a carga horária do Programa por escola – 5 (cinco) horas ou 15 (quinze) horas semanais – ou permitir que as escolas fizessem esta escolha no momento da confirmação de sua adesão no Sistema PDDE Interativo<sup>8</sup>, por meio do envio do plano de atendimento. Tais atividades, considerando a opção pela carga horária, estariam dispostas da seguinte maneira:

- 5 horas de atividades complementares por semana: 2 atividades de acompanhamento pedagógico (1 de Língua Portuguesa e 1 de Matemática, com 2 horas e meia de duração cada);
- 15 horas de atividades complementares por semana: 2 atividades de acompanhamento pedagógico (1 de Língua Portuguesa e 1 de Matemática, com 4 horas de

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://novomaiseduacao.caeddigital.net>. Acesso em: 28 set. 2019.

<sup>7</sup> O Programa Mais Alfabetização, instituído pelo Ministério da Educação (MEC) pela Portaria nº 142/2018, tem como objetivo fortalecer e apoiar técnica e financeiramente as unidades escolares no processo de alfabetização de estudantes regularmente matriculados nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Disponível em: <https://maisalfabetizacao.caeddigital.net>. Acesso em: 28 set. 2019.

<sup>8</sup> O PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação, e está disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar de 2014. Disponível em: <http://pddeinterativo.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 set. 2019.

duração cada, totalizando 8 horas) e 3 atividades de livre escolha, no campo das artes, cultura, esporte e lazer, a serem realizadas nas 7 horas restantes.

De acordo com a Resolução nº 17, de 22 de dezembro de 2017<sup>9</sup>, as atividades complementares nas escolas seriam desenvolvidas pelos seguintes atores, conforme descritos no Quadro 1:

Quadro 1 - Rede de atores do Programa Novo Mais Educação

<b>AGENTES</b>	<b>ATUAÇÃO</b>
Coordenador Municipal	Responsável por acompanhar a implantação do Programa e monitorar sua execução.
Articulador da Escola	Responsável pela coordenação e organização das atividades na escola.
Mediador da Aprendizagem	Responsável pela realização das atividades de Acompanhamento Pedagógico.
Facilitador	Responsável pelas atividades de livre escolha da escola no campo das artes, cultura, esporte e lazer.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Resolução CD/FNDE nº 17 (BRASIL, 2017a).

No desenvolvimento do PNME, a atuação desses profissionais está diretamente ligada a ações de planejamento, execução das oficinas, monitoramento e avaliação das atividades desenvolvidas. Desta forma, faz-se necessário que o coordenador municipal seja um profissional com vínculo efetivo, lotado na Secretaria Municipal de Educação, em condições de avaliar programas e projetos de indução da concepção de Educação Integral na Rede. Além disso, é indispensável que haja, na escola, um articulador que seja do quadro de servidores com habilidade para mobilização da comunidade escolar, de forma a integrar as ações do Programa ao Projeto Político Pedagógico, bem como prestar informações necessárias ao monitoramento do PNME. Vale ressaltar que os mediadores e facilitadores são educadores populares, estudantes de graduação e outros profissionais, que desenvolverão, na escola, um trabalho de caráter voluntário.

Nessa proposta, percebe-se uma aproximação do diálogo com o currículo do ensino regular, com intuito de preparar os estudantes com baixo desempenho em português e matemática para uma melhor participação nas avaliações externas, como a Prova Brasil e, conseqüentemente, melhorar o Ideb. A adição do “novo” se volta, portanto, apenas para

<sup>9</sup> Resolução nº 17, de 22 de dezembro de 2017, 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.

aspectos da aprendizagem, que desconsidera a formação integral e corrobora com o discurso existente de melhoria da qualidade da educação, ligado diretamente à melhoria de dados estatísticos.

Diante do exposto, pode-se inferir que o Programa perdeu a sua finalidade de se tornar política indutora de educação integral no país, passando a ser apenas uma estratégia do governo federal de melhoria da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática. Nesse sentido, Mendonça (2017, p. 162) diz que “a mudança de foco traz a negação do sujeito como carregado de cultura, de valores, de identidades. Não dialoga com os saberes locais, com o território, com as comunidades e os movimentos sociais, ou seja, não há diálogo com o Outro diverso.”.

No Quadro 2, a seguir, destacam-se as principais diferenças entre as duas versões do Programa:

Quadro 2 – Comparativo entre os Programas Mais Educação e Novo Mais Educação

(continua)

MAIS EDUCAÇÃO (2007-2016)	NOVO MAIS EDUCAÇÃO (a partir de 2017)
<p><b>Resumo:</b> ampliar a carga horária para um mínimo de 7 horas diárias e construir a educação integral por meio de experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, saúde, entre outras atividades, seja no espaço escolar ou fora dele.</p>	<p><b>Resumo:</b> melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.</p>
<p><b>Alguns dos principais objetivos:</b> I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais; II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos; VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada.</p>	<p><b>Principais objetivos:</b> I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola.</p>



Quadro 2 – Comparativo entre os Programas Mais Educação e Novo Mais Educação

(conclusão)

MAIS EDUCAÇÃO (2007-2016)	NOVO MAIS EDUCAÇÃO (a partir de 2017)
<b>Adesão:</b> As próprias escolas tinham que preencher o Plano de Atendimento, por meio do PDDE Interativo, já com a indicação das atividades a serem desenvolvidas.	<b>Adesão:</b> As secretarias municipais e estaduais de Educação devem indicar as escolas para participar do programa pelo módulo PAR do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec). A da carga horária pode ser indicada pela secretaria ou definida pelas escolas no PDDE Interativo.
<b>CrITÉRIOS de Participação:</b> Para as escolas urbanas, os critérios eram já terem sido contempladas pelo Programa Mais Educação e PDE Escolar, ter nota inferior a 4,6 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 3,9 nos finais no Ideb ou 50% ou mais dos estudantes inseridos no Bolsa Família. As rurais precisariam estar localizadas em municípios com pelo menos 15% da população analfabeta, 25% em situação de pobreza ou 30% morando no campo. Também poderiam ser contempladas as instituições localizadas em assentamentos de 100 ou mais famílias, áreas quilombolas ou indígenas.	<b>CrITÉRIOS de Participação:</b> Prioriza escolas que já receberam recursos na conta PDDE Educação Integral entre 2014 e 2016, com baixo nível socioeconômico e baixo desempenho no Ideb.

Fonte: Adaptado pela autora com base em Mendonça (2017) e Magalhães (2018).

O Quadro 2 nos ajuda a perceber as mudanças de sentido do novo Programa proposto pelo governo Temer. “Ao substituir o PME pelo Novo PME, o que desaparece é a visão do protagonismo do sujeito com direito a uma formação humana plena. Ela é substituída ‘pelo direito’ a aprender Português e Matemática” (MENDONÇA, 2017, p. 162). Ou seja, trata-se de uma clara demonstração de que são projetos distintos.

Para Guará (2009), a educação integral focaliza especialmente a potencialidade educativa dos contextos não-escolares. Ou seja:

Educação integral como direito de cidadania supoe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promovam condioes para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criana e do jovem. Sua inclusoo no mundo do conhecimento e da vida passa pela garantia de um repertorio cultural, social, político e afetivo que realmente prepare um presente que fecundara todos os outros planos para o futuro. (GUARÁ, 2009, p. 77).

Nesse sentido, o Programa Mais Educação, em sua estrutura inicial, aproximava-se mais dos propósitos da Educação Integral. Nesse sentido, a nova versoo se distancia dessa prerrogativa,  medida que deixa de priorizar o desenvolvimento completo dos estudantes, passando a focar em aspectos voltados para alfabetização, reduoo dos índices de

reprovação/distorção idade série, melhoria de resultados e ampliação do tempo de permanência na escola, o que, segundo Magalhães (2018), tenciona mais para o conceito de Educação em Tempo Integral.

### 2.3 O PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS

A Rede Municipal de Ensino de São Luís atende, prioritariamente, conforme determina a Constituição Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996), a estudantes da Educação Infantil, na faixa etária de creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos); e do Ensino Fundamental, anos iniciais (6 a 10 anos) e finais (11 a 14 anos). Fazem parte também, do público das escolas municipais, estudantes da Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

De acordo com os dados do Censo Escolar 2018, realizado pelo MEC, foram atendidas, na Educação Infantil, 13.238 crianças, sendo 3.841 na faixa etária de 0 a 3 anos e 9.387 na faixa etária de 4 e 5 anos. Desse total, somente 203 são atendidas em tempo integral.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua 2017, a população do município de São Luís, na faixa etária de 0 a 3 anos, corresponde a 50.657 crianças; e, na faixa etária de 4 e 5, há 31.101 crianças. Isto significa que somente 7,37% dessa população se encontra em creche, e 29,85%, em pré-escola.

Esse baixo índice de matrícula para a primeira faixa citada (0 a 3 anos) se justifica, porque, na Rede Municipal de Ensino de São Luís, considerando o total de 77 Unidades de Educação Básica de Educação Infantil, nenhuma escola oferece atendimento à crianças de 0 e 1 ano, e somente cinco escolas dispõem de oferta para a demanda de 2 e 3 anos. Observa-se maior percentual no atendimento para a segunda faixa supramencionada (4 e 5 anos), porque todas as escolas dessa etapa oferecem esse atendimento. A Tabela 1 expressa esses dados:

Tabela 1 - Matrícula da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Luís

Educação Infantil	Creche		Pré-escola	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Urbana	2.388	203	6.229	0
Rural	1.240	0	3.168	0
Total	<b>3.638</b>	<b>203</b>	<b>9.397</b>	<b>0</b>
Total Geral	<b>13.238</b>			

Fonte: Censo Escolar/Inep (BRASIL, 2018a).

Neste contexto, cabe ressaltar que a Meta 1 do Plano Municipal de Educação 2015-2024 (PME) se configura como um grande desafio, ao estabelecer a universalização do atendimento de crianças com 4 e 5 anos de idade até 2016, além da ampliação da oferta de Educação Infantil em Creches, de forma a atender, no mínimo, 50% da população de 2 e 3 anos de idade até 2020 e 30% da população de 0 a 1 ano e 11 meses até o final da vigência do PME.

Ressalta-se, ainda, que, do total de instituições referidas, apenas duas<sup>10</sup> realizam atendimento em tempo integral, o que representa a necessidade de ampliação da oferta de vagas em creches e escolas de tempo integral, considerando o atendimento insuficiente, diante da demanda da cidade de São Luís.

Desta forma, o preceito da Constituição Federal, que estabeleceu a obrigatoriedade de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade, conforme artigo 208, inciso IV, não é uma realidade do município de São Luís, significando que muito ainda precisa ser feito, em termos de políticas públicas voltadas para a Educação Infantil. Caso contrário o direito público subjetivo a essa etapa, assegurado na Constituição, ficará sem efetividade.

O Ensino Fundamental, conforme Art. 32 da LDBEN 9394 (BRASIL, 1996), tem nove anos de duração, com matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 06 anos de idade. Os objetivos deste nível de ensino se intensificam, gradativamente, no processo educativo, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2006, s.p.).

De acordo com o Censo Escolar 2018, a matrícula no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Luís é de 65.495 estudantes, representando um percentual de 45,28% da população total para a faixa etária de 6 a 14 anos. Para atendimento a esta demanda, a Rede dispõe de 113 Unidades de Educação Básica de Ensino Fundamental,

---

<sup>10</sup> Creche Escola Maria de Jesus Carvalho, situada no bairro da Camboa. Era mantida pela esfera estadual e já prestava serviço à comunidade em regime integral e foi municipalizada no ano de 2007. Além dela, a UEB Recanto dos Pássaros, localizada no bairro Jardim América.

organizadas por núcleos territoriais, assim denominados: Centro (11), Itaqui-Bacanga (16), Turu-Bequimão (11), Anil (10), Coroadinho (12), Cidade Operária (21) e Rural (32).

Entretanto, um grande problema que a rede municipal enfrenta é a questão de que muitos alunos estão na escola, mas com defasagem em relação à idade considerada adequada para cada ano de estudo, de acordo com o que propõe a legislação educacional do país. Segundo os dados do Inep, isto se justifica, principalmente, pelo alto índice de reprovação no Ensino Fundamental, que atingiu, em 2018, o patamar de 10,6%, de acordo com o Censo Escolar. Tal contexto representa, nos anos iniciais, que, do total de alunos matriculados, 14.538 estudantes estão em distorção idade-ano<sup>11</sup>, sendo 7.101 nos anos iniciais e 7.437 nos anos finais, implicando em uma taxa de 22,2%, conforme expresso na Tabela 2.

Tabela 2 – Dados sobre o Fluxo Escolar da Rede Municipal de Ensino de São Luís

Ensino Fundamental de 9 anos	Total	Anos Iniciais	Anos Finais
<b>Matrícula Final</b>	<b>65.495</b>	39.672	25.823
<b>Taxa de Aprovação</b>	<b>87,3</b>	90,3	82,5
<b>Taxa de Reprovação</b>	<b>10,6</b>	8,1	14,5
<b>Taxa de Abandono</b>	<b>2,1</b>	1,6	3,0
<b>Taxa de Distorção Idade-Ano</b>	<b>22,2</b>	17,9	28,8

Fonte: Censo Escolar/Inep (BRASIL, 2018a).

Com o objetivo de retratar ainda mais a percepção a respeito da educação municipal de São Luís, faz-se referência aos dados fornecidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), um indicador de extrema relevância. Nele, são apresentados os resultados das escolas, com o objetivo de conhecer e monitorar o desempenho da Educação Básica.

Conforme Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007:

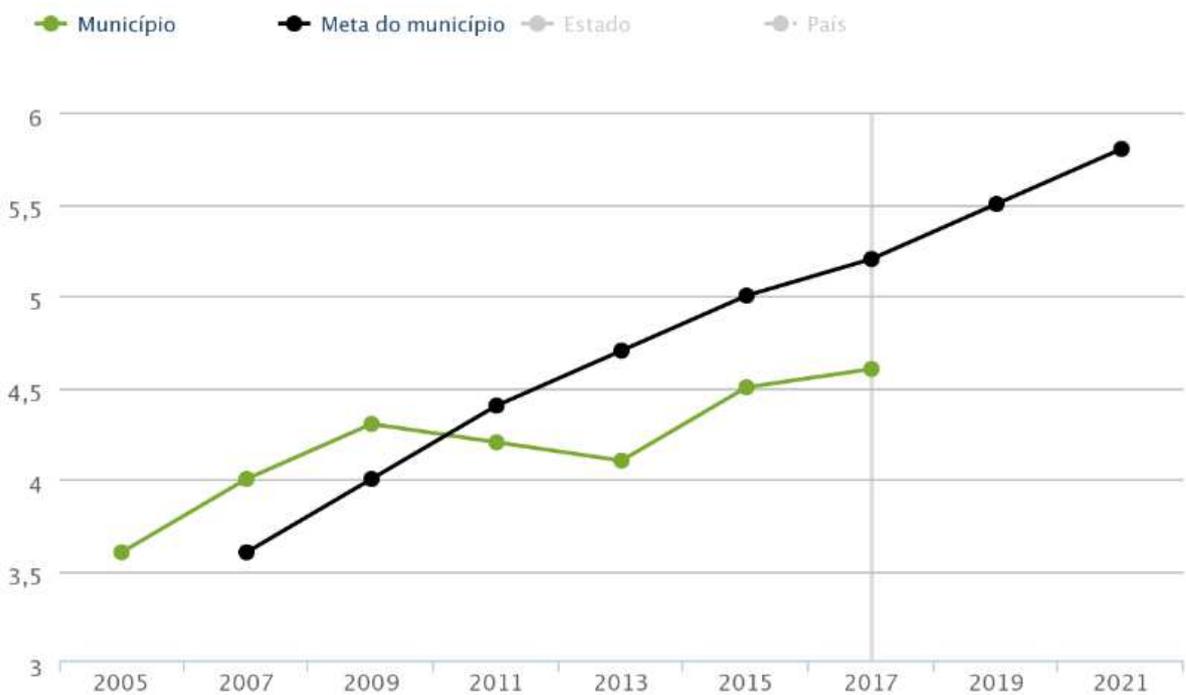
A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto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

<sup>11</sup>A distorção idade-ano é a proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar. No Brasil, a criança deve ingressar no 1º ano do ensino fundamental aos 6 anos de idade, permanecendo no Ensino Fundamental até o 9º ano, com a expectativa de que conclua os estudos nesta modalidade até os 14 anos de idade. Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/censo-escolar/distorcao-idade-serie/>. Acesso em: 14 out. 2019.

Desta forma, tanto a nível nacional, como no âmbito local, o Ideb é considerado um indicador para a condução de políticas públicas em prol da qualidade da educação. Para tal, ressalta-se que, desde 2013, o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Luís não vem alcançando a meta projetada. Em 2017, com base nos dados do Inep, a projeção foi de 5,2 para os anos iniciais e de 4,3 para os anos finais. Entretanto, registrou-se 4,6 e 3,8 respectivamente. Vale sinalizar que, no período compreendido de 2013 a 2017, houve um tímido crescimento nos anos iniciais, porém, nos anos finais, registra-se uma queda de 2015 para 2017, conforme mostram os Gráficos 1 e 2:

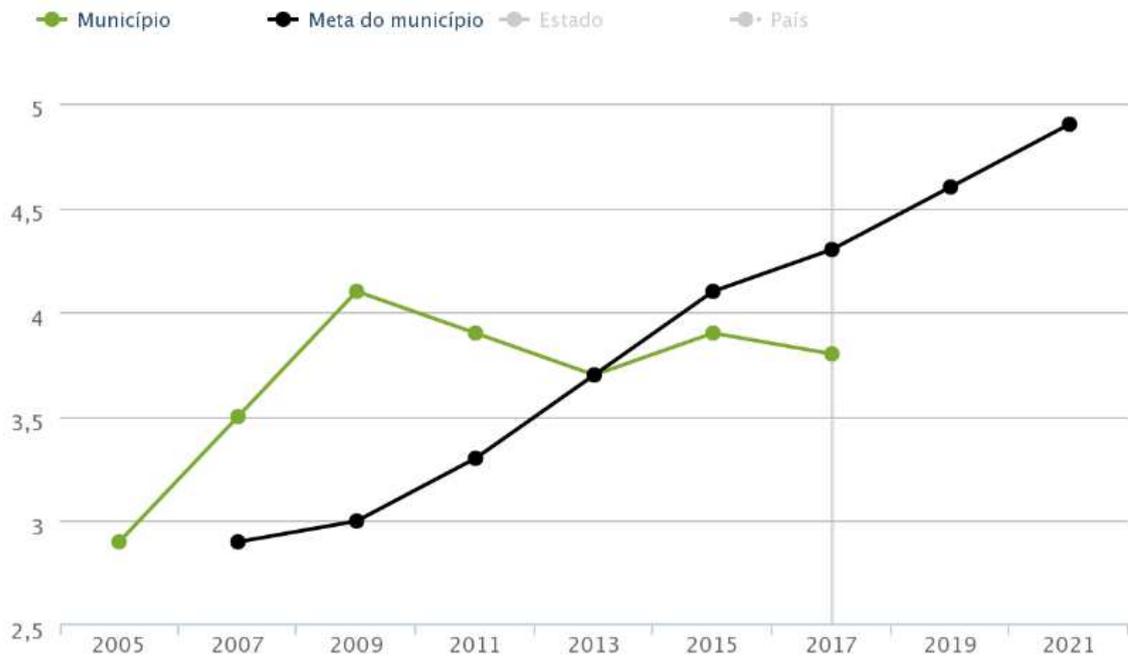
Gráfico 1 - Evolução do Ideb (Anos Iniciais) da Rede Municipal de Ensino de São Luís

### EVOLUÇÃO DO IDEB



Fonte: Fundação Lemann e Merit (2017).

Gráfico 2 – Evolução do Ideb (Anos Finais) da Rede Municipal de Ensino de São Luís

**EVOLUÇÃO DO IDEB**

Fonte: Fundação Lemann e Merit (2017).

Diante dessa realidade, foi necessária a formulação de políticas públicas, com vistas à resolução do problema mencionado. Segundo Riani (2013), entende-se por políticas públicas “o processo intencional e racional que visa à solução de problemas públicos, com impactos duradouros e de longo prazo, ainda que também interfiram na realidade imediata” (RIANI, 2013, p. 157).

Nesta perspectiva, foi lançado, em 28 junho de 2017, o “Programa Educar Mais: juntos no direito de aprender” para a Rede Municipal de Educação de São Luís, com foco na aprendizagem dos estudantes e sustentado nos pilares: Avaliação, Intervenção Pedagógica, Formação, Gestão e Infraestrutura. As principais ações já realizadas foram: a implantação do Sistema Municipal de Avaliação Educacional (Simae), a implementação de um Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), a modernização e informatização da Gestão da Semed, a atualização da Proposta Curricular e o fortalecimento dos Programas da Formação Continuada.

Vale também ressaltar que, conforme se observa no Art. 34 e § 5º do Art. 87 da LDBEN/96, respectivamente, está previsto que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996, s.p.). Ademais, prevê-se

também a conjugação de “esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996, s.p.). Esse preceito legal se torna ainda mais desafiador, quando se analisa a Meta 6 do PME (2015-2014), que pretende:

[...] oferecer educação em tempo integral na Rede Pública Municipal até o 5o ano da vigência deste PME em, no mínimo, 50% das creches, 50% das pré-escolas e em 50% das escolas de Ensino Fundamental, garantindo acesso e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial: pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (SÃO LUÍS, 2015, p. 64).

Considerando a realidade da educação pública de São Luís, os dados do Censo de 2018 demonstram que estamos distantes dessa meta, pois, do total de matrículas, somente 4.853 estudantes estão em tempo integral em escolas de Ensino Fundamental, representando um percentual de 8%, como se observa na Tabela 3.

Tabela 3 – Matrícula do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de São Luís

Ensino Fundamental	Anos Iniciais		Anos Finais	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
Urbana	27.040	2.230	18.754	1.224
Rural	9.562	840	5.286	539
Total	<b>36.602</b>	<b>3.070</b>	<b>24.040</b>	<b>1.783</b>
Total Geral	<b>65.495</b>			

Fonte: Censo Escolar/Inep (BRASIL, 2018a).

Cabe ressaltar que, dentre o quantitativo de escolas de ensino fundamental da Rede, apenas uma<sup>12</sup> oferece a matrícula em tempo integral, garantindo atendimento a 170 estudantes do 1º ao 5º ano. Isto porque a infraestrutura das escolas municipais, que não diverge da realidade nacional, trabalha com a noção de turno, na qual uma mesma sala de aula é usada por, no mínimo, duas turmas.

Nesse sentido, o município de São Luís enfrenta desafios para a oferta da educação em tempo integral, pois é uma iniciativa que requer investimentos, tanto no que diz respeito à infraestrutura, quanto na formação continuada dos docentes para o trabalho específico, concernente a uma outra compreensão do espaço-tempo escolar.

<sup>12</sup>UEB Alberico Silva, localizada no bairro da Alemanha, que na década de 1990 teve sua estrutura adaptada para se tornar um CIEP.

Sendo assim, observa-se que, no âmbito municipal, essa política vem sendo garantida para o público do Ensino Fundamental principalmente por meio do Programa Federal Novo Mais Educação, em percentual de atendimento distante ao previsto na meta 6 do Plano Nacional de Educação, que estabelece a oferta em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica até 2024.

Essa distância, no alcance da meta, pode ser observada na Tabela 4, quando comparamos o quantitativo geral de alunos atendidos em tempo integral em relação às matrículas na Rede Municipal de São Luís para a faixa etária de 0 a 14 anos:

Tabela 4 - Educação de tempo integral na Rede Municipal de Ensino de São Luís

<b>Faixa Etária</b>	<b>Matrículas 2017</b>	<b>Matrículas de tempo integral</b>	<b>% de Atendimento</b>
0 a 3 anos	3.841	203	5,28%
4 e 5 anos	9.397	-	0%
6 a 14 anos	65.495	4.853	8%
<b>TOTAL</b>	<b>77.773</b>	<b>5.056</b>	<b>6,5%</b>

Fonte: Censo Escolar/Inep (BRASIL, 2018a).

Observa-se, ainda, conforme Tabela 5, que o percentual de estudantes matriculados em tempo integral demonstra que efetivamente 2 (dois) estabelecimentos de educação infantil e ensino fundamental são de tempo integral, pois oferecem atendimento a mais de 70% dos estudantes. As demais unidades escolares apresentam matrículas em tempo integral, tendo em vista que somente parte dos estudantes vivenciam o tempo integral e não a escola como um todo.

Tabela 5 - Número de Estabelecimentos por Percentual de Matrículas em Tempo Integral

	<b>Nenhuma matrícula</b>	<b>Até 5% da matrícula</b>	<b>Acima de 5% e até 20% da matrícula</b>	<b>Acima de 20% e até 50% da matrícula</b>	<b>Acima de 50% e até 70% da matrícula</b>	<b>Mais de 70% da matrícula</b>
Educação Infantil	75	-	-	-	1	1
Ensino Fundamental	79	7	3	19	4	1

Fonte: Censo Escolar/Inep (BRASIL, 2018a).

O baixo percentual de aluno em tempo integral é um retrato histórico da falta de políticas municipais para extensão da jornada escolar e implantação de período integral nas



escolas públicas municipais de São Luís. No âmbito da Rede Municipal de Ensino, há registros de implementação de CIEPs em três escolas no governo do Sr. Jackson Kléper Lago no ano de 1992, a saber: na Unidade de Educação Básica José Augusto Mochel, no Bairro Maracanã; na Unidade de Educação Básica Carlos Madeira, no bairro Anjo da Guarda; e na Unidade de Educação Básica Alberico Silva, no bairro da Alemanha e que, atualmente é a única escola de tempo integral de ensino fundamental da Rede (SANTOS, 2015).

Efetivamente, a política de educação integral, no município de São Luís, só teve impacto com a implantação do Programa Mais Educação, no ano de 2009, através da indicação de 17 escolas pelo Ministério da Educação (MEC), ao serem destinados, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), recursos financeiros para indução da ampliação da jornada escolar com atividades complementares, relacionadas a 10 macrocampos, tais como: acompanhamento pedagógico; meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos; cultura e arte; cultura digital; prevenção e promoção à saúde; comunicação e uso de mídias; iniciação à investigação das ciências da natureza; e educação econômica (BRASIL, 2012).

Em 2010, o Programa se expandiu e passou a garantir a ampliação do tempo escolar, através das oficinas do Programa no contraturno escolar em mais 21 novas escolas, totalizando 34 escolas beneficiadas, com previsão de atendimento para 26.741 estudantes, em jornada escolar diária de 7h.

Em 2011, este quantitativo chegou a 47 escolas, após a inclusão de mais 9 Unidades de Educação Básica da Rede. Em 2012, essa expansão incluiu as escolas situadas na zona rural de São Luís, chegando a 79 escolas efetivamente inseridas no Programa. Em 2013, houve o recadastramento das 79 escolas, e 5 novas foram incluídas. Em 2014, aconteceu a última adesão ao Programa Mais Educação, com a indicação de 87 Unidades de Educação Básica de Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Luís. No ano de 2015, somente 41 escolas receberam os recursos federais para implementação das oficinas referentes à adesão de 2014. Estes dados são apresentados na Tabela 6.

Tabela 6 – Expansão do número escolas e estudantes atendidos pelo Programa Mais Educação (2009 a 2014)

<b>Ano</b>	<b>Nº de escolas que realizaram adesão</b>	<b>Nº de escolas beneficiadas com recurso</b>	<b>Previsão de atendimento a estudantes</b>
2009	17	17	4.885
2010	34	34	27.741
2011	47	40	16.095
2012	79	67	19.846
2013	84	37	30.702
2014	87	70	24.624

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Plano de Atendimento Geral Consolidado de 2009 a 2014 – Simec/PDDE Integral - MEC (BRASIL, 2019).

Observa-se um decréscimo no número de escolas com repasse de financiamento em relação a adesão, a partir de 2011, pois as unidades executoras que receberam recurso no exercício anterior, para desenvolvimento do plano de atendimento, e não o executaram não puderam apresentar novo plano para o exercício atual antes da conclusão do anterior.

Em 2016, as escolas funcionaram com saldos reprogramados de recursos de planos anteriores, pois, neste ano, o Ministério da Educação reformulou o Programa Mais Educação, que passou a ser denominado Programa Novo Mais Educação (PNME).

Para adesão ao Programa, é necessário que as Secretarias de Educação selecionem, no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec), as escolas consideradas aptas para implementar o Programa Novo Mais Educação, conforme critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, tais como: ter recebido recursos na conta PDDE Educação Integral entre os anos de 2014 e 2016; apresentar índice de nível socioeconômico baixo ou muito baixo, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); ou obter baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Após essa etapa, as escolas selecionadas efetivam a adesão ao programa, por meio da plataforma do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Interativo, com a elaboração do Plano de Atendimento, no qual indicam o número de estudantes a serem atendidos e escolhem as três atividades complementares, além de Língua Portuguesa e Matemática (obrigatórias), para execução no contraturno escolar por um período de 8 (oito) meses, ao longo do ano letivo subsequente.

Nessa Perspectiva, a Rede Municipal de Educação de São Luís, composta por 113 Unidades de Educação Básica de Ensino Fundamental, realizou, no final do ano de 2016, a adesão de 107 escolas ao Programa para implementação no ano letivo de 2017, levando-se em

consideração os critérios de prioridade estabelecidos. Entretanto, para essa adesão, não houve execução do PNME na Rede Municipal de Ensino de São Luís, em virtude da falta de repasse financeiro às Unidades Executoras. É oportuno destacar que, nesse ano, 41 escolas executaram a antiga versão do Programa, pois apresentavam recursos reprogramados.

Em 2017, novas adesões foram realizadas por 107 Unidades de Educação Básica consideradas aptas. Todavia, em junho de 2018, apenas 12 (doze) Unidades Executoras receberam a 1ª parcela com 60% do recurso para implementação do PNME, através do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE Integral, correspondendo a 5 (cinco) meses de execução das oficinas do Programa. A 2ª parcela, para execução dos 3 (três) meses restantes, foi condicionada ao fornecimento completo das informações exigidas no sistema de monitoramento do programa (cadastros de estudantes, turmas, mediadores e facilitadores).

Desta forma, em 2018, o atendimento aos alunos em tempo integral na Rede Municipal de São Luís, através do Programa Novo Mais Educação, teve início em setembro e finalizou em janeiro de 2019, com quantitativo de estudantes inferior ao previsto, conforme descrito na Tabela 7, em virtude da redução do número de escolas que receberam o recurso.

Tabela 7 - Dados de atendimento do Programa Novo Mais Educação (PNME)

<b>Nº de estudantes matriculados no ensino fundamental</b>	<b>Nº de estudantes inseridos no plano de atendimento do PNME</b>	<b>Nº de estudantes atendidos após repasse de recurso do PNME</b>
65.495	24.825	2.029

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados dos relatórios de visitas as escolas.

Em dezembro de 2018, das 12 (doze) escolas com execução do PNME, somente 10 (dez) receberam a 2ª parcela do recurso, porque registraram no Censo Escolar que estavam em execução do plano vigente. Além disso 21 (vinte e uma) novas escolas receberam a 1ª parcela, pois não dispunham de saldo de recursos de planos anteriores, sendo necessário reprogramar a implementação das oficinas no ano letivo de 2019, como se observa na Tabela 8.

Tabela 8 - Repasse financeiro do Programa Novo Mais Educação (PNME)

Nº	Nome da Escola	Valor Pago em 2018			Total
		1ª parcela (junho)	2ª parcela (outubro)	1ª parcela (dezembro)	
01	UEB Uruati	36.882,00	17.958,00	---	54.840,00
02	UEB Rivanda Berenice Braga	16.902,00	11.268,00	---	28.170,00
03	UEB Evandro Bessa - Estiva	32.724,00	1.446,00	---	34.170,00
04	UEB Santo Antonio	24.669,00	16.401,00	---	41.070,00
05	UEB Saraiva Filho	41.040,00	20.535,00	---	61.575,00
06	UEB Henrique de La Roque Almeida	56.340,00	---	---	56.340,00
07	UI Dr. Aquiles Lisboa	16.452,00	10.938,00	---	27.390,00
08	UEB Hortência Pinho	98.712,00	17.493,00	---	116.205,00
09	UI Vila Embratel	28.080,00	---	---	28.080,00
10	UEB Zuleide Andrade	32.904,00	21.606,00	---	54.510,00
11	UEB Darcy Ribeiro	28.170,00	4.665,00	---	32.835,00
12	UEB Prof. Joao De Souza Guimaraes	33.804,00	13.146,00	---	46.950,00
13	UEB Thomaz De Aquino Andrade	---	---	16.902,00	16.902,00
14	UEB Alberto Pinheiro	---	---	50.706,00	50.706,00
15	UEB Antônio Vieira	---	---	28.170,00	28.170,00
1	UEB Bandeira Tribuzzi	---	---	22.356,00	22.356,00
17	UEB Joao Do Vale	---	---	16.902,00	16.902,00
18	UEB Major Jose Augusto Mochel	---	---	41.130,00	41.130,00
19	UEB Prof. Jose Gonçalves Do Amaral Raposo	---	---	82.260,00	82.260,00
20	UEB Lindalva Teotônia Nunes	---	---	28.080,00	28.080,00
21	UEB Maria Rocha	---	---	16.902,00	16.902,00
22	UEB Menino Jesus De Praga	---	---	28.170,00	28.170,00
23	UEB Doutor Neto Guterres	---	---	16.902,00	16.902,00
24	UEB Newton Neves	---	---	22.356,00	22.356,00
25	UEB Prof. Rubem Teixeira Goulart	---	---	45.072,00	45.072,00
26	UEB Prof. Sá Valle	---	---	56.340,00	56.340,00
27	UEB São Raimundo	---	---	65.808,00	65.808,00
28	UEB Tancredo Neves	---	---	56.340,00	56.340,00
29	UEB Zebina Eugenia Costa	---	---	40.950,00	40.950,00
30	UI Duque de Caxias	---	---	14.040,00	14.040,00
31	UI 1º de Maio	---	---	14.040,00	14.040,00
32	UI Severiano De Sousa Lima	---	---	22.536,00	22.536,00
33	UI Felipe Conduru	---	---	16.902,00	16.902,00
<b>Total Geral</b>		<b>446.679,00</b>	<b>135.456,00</b>	<b>702.864,00</b>	<b>1.284.999,00</b>

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Relação das Unidades Executoras (REx) – PDDE Integral (BRASIL, 2018b).

Tais recursos são destinados ao financiamento do programa e repassados às Unidades Executoras (UEx) representativas das escolas beneficiadas para cobertura de despesas de custeio, devendo ser empregados:

1. no ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos Mediadores da Aprendizagem e Facilitadores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades; e 2. na aquisição de material de consumo e

na contratação de serviços necessários às atividades complementares. (BRASIL, 2016b, p. 12).

Os recursos especificados na tabela 8 correspondem ao valor estimado do Plano de Atendimento da Escola e calculados de acordo com o número de estudantes informados no plano e turmas correspondentes, para o período de 8 (oito) meses, tomando como referencial os seguintes valores:

a) R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) por mês, por turma de acompanhamento pedagógico, para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 15 (quinze) horas; b) R\$ 80,00 (oitenta reais) por mês, por turma das atividades de livre escolha da escola, para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 15 (quinze) horas; c) R\$ 80,00 (oitenta reais) por mês, por turma de acompanhamento pedagógico, para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 5 (cinco) horas; d) R\$ 15,00 (quinze reais) por adesão, por estudante informado no Plano de Atendimento da Escola para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 15 (quinze) horas; e) R\$ 5,00 (cinco reais) por adesão, por estudante informado no Plano de Atendimento da Escola para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 5 (cinco) horas; f) Para as escolas rurais o valor do ressarcimento por turma será 50% (cinquenta por cento) maior do que o definido para as escolas urbanas. (BRASIL, 2016b, p. 13).

Quanto ao desenvolvimento do Programa, no contexto da Rede Municipal de Ensino de São Luís, todas as Unidades de Educação Básica de Ensino Fundamental, através de acesso ao Sistema do PDDE Interativo, realizaram adesão ao plano de atendimento com a opção pelo formato de 15 (quinze) horas de atividades complementares por semana, a serem desenvolvidas no contraturno escolar. Esta organização estabelece a oferta de duas atividades de Acompanhamento Pedagógico, sendo 4 (quatro) horas para Português e 4 (quatro) horas para Matemática, e três atividades de livre escolha nos campos da arte, cultura, esporte e/ou lazer, distribuídas nas 7 (sete) horas restantes.

De acordo com o Caderno de Orientações Pedagógicas do Programa Novo Mais Educação, essa ampliação da permanência na escola deve ser feita através de atividades desenvolvidas nos seguintes macrocampos temáticos: Acompanhamento Pedagógico, Cultura e Arte e Esporte e Lazer. As atividades referentes a cada macrocampo estão registradas no Quadro 3.

Quadro 3 – Macrocampos do PNME e suas respectivas atividades

<b>Macrocampos</b>	<b>Atividades</b>
Acompanhamento Pedagógico	Português e Matemática
Cultura e Arte	Artesanato, Iniciação Musical/Banda/Canto Coral, Cineclube, Dança, Desenho, Educação Patrimonial, Escultura/Cerâmica, Leitura, Pintura e Teatro/Práticas Circenses
Esporte e Lazer	Atletismo, Badminton, Basquete, Futebol, Futsal, Handebol, Natação, Tênis de Campo, Tênis de Mesa, Voleibol, Vôlei de Praia, Capoeira, Xadrez Tradicional, Xadrez Virtual, Judô, Karatê, Luta Olímpica, Taekwondo e Ginástica Rítmica.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Plano de Atendimento das escolas do PNME de 2017.

Os critérios utilizados pelas escolas para definição das atividades de livre escolha levaram em consideração o interesse da comunidade escolar, que se restringia, diante da viabilidade de execução da oficina, tendo em vista as condições de infraestrutura da escola e a disponibilidade de materiais necessários para realização da atividade. Isto porque os recursos financeiros, transferidos para implementação do programa, são destinados principalmente ao ressarcimento de monitores (despesas de alimentação e transporte) e em menor parcela à contratação de pequenos serviços, à aquisição de material de consumo e kits pedagógicos (repasso anual de quinze reais por aluno).

As principais atividades, além de Português e Matemática, que são obrigatórias, inseridas pelos gestores nos planos de atendimento das escolas relacionadas ao macrocampo de Cultura e Arte, indicavam, em maior quantidade, a opção pela oficina de dança, música, teatro e artesanato. Já no macrocampo de Esporte e Lazer, observou-se maior frequência de futsal, futebol, capoeira e judô, conforme apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Atividades complementares do Programa Novo Mais Educação por escola

(continua)

<b>Nº</b>	<b>Nome da Escola</b>	<b>Oficinas</b>
01	UEB Uruati	Teatro/Prática Circenses, Recreação, Educação ambiental
02	UEB Rivanda Berenice Braga	Iniciação Música/banda/canto coral, Atletismo, Educação Patrimonial
03	UEB Evandro Bessa – Estiva	Basquete, Capoeira, Dança
04	UEB Santo Antônio	Dança, Futebol, Educação ambiental
05	UEB Saraiva Filho	Iniciação Música/banda/canto coral, Futebol, Teatro/Prática Circenses
06	UI Dr. Aquiles Lisboa	Teatro/Prática Circenses, Futsal, Capoeira
07	UEB Hortência Pinho	Judô, Iniciação Música/banda/canto coral, Futebol
08	UEB Zuleide Andrade	Teatro/Prática Circenses, Futsal, Escultura/Cerâmica

Quadro 4 - Atividades complementares do Programa Novo Mais Educação por escola

(conclusão)

Nº	Nome da Escola	Oficinas
09	UEB Prof. Joao De Souza Guimaraes	Educação Patrimonial, Futsal, Dança
10	UEB Doutor Neto Guterres	Judô, Ed. Ambiental, Iniciação Música/Banda/Canto Coral
11	UEB Professor Sá Vale	Teatro/Prática Circenses, Atletismo, Judô
12	UEB Alberto Pinheiro	Iniciação Música/Banda/Canto Coral, Futsal, Dança
13	UEB Bandeira Tribuzzi	Teatro/Prática Circenses, Futsal, Judô
14	UEB Antônio Vieira	Teatro/Prática Circenses, Capoeira, Teatro
15	UEB Tancredo Neves	Taekwondo, Iniciação Música/Banda/Canto Coral, Capoeira
16	UEB Thomaz De Aquino Andrade	Capoeira, Recreação, Dança
17	U.I 1º de Maio	Futsal, Dança, Taekwondo
18	U.I Felipe Conduru	Dança, Pintura, Futsal
19	U.I Duque De Caxias	Teatro/Prática Circenses, Dança, Judô
20	UEB João do Vale	Teatro/Prática Circenses, Futsal, Dança
21	U.I Severiano de Sousa	Iniciação Musica/Banda/Canto Coral, Dança, Tênis De Mesa
22	U.I Vila Embratel	Teatro/Prática Circenses, Capoeira, Xadrez
23	UEB Menino Jesus De Praga	Iniciação Música/Banda/Canto Coral, Judô, Xadrez
25	UEB Major José Augusto Mochel	Iniciação Música/Banda/Canto Coral, Capoeira, Futsal
25	UEB Prof. José Gonçalves do Amaral Raposo	Iniciação Música/Banda/Canto Coral, Teatro/Prática Circenses, Futsal
26	UEB São Raimundo	Dança, Futsal, Artesanato
27	UEB Zebina Eugênia Costa	Educação Ambiental, Futsal, Pintura
28	UEB Rubem Teixeira Goulart	Iniciação Música/banda/canto coral, Teatro/Prática Circenses, Capoeira
29	UEB Darcy Ribeiro	Karatê, Educação ambiental, Futsal
30	UEB Maria Rocha	Iniciação Música/banda/canto coral, Basquete, Teatro/Prática Circenses
31	UEB Newton Neves	Iniciação Música/banda/canto coral, Capoeira, Teatro/Prática Circenses
32	UEB Henrique de La Roque	Educação Ambiental, Judô, Xadrez
33	UEB Lindalva Teotônia	Iniciação Música/banda/canto coral, Judô, Teatro/Prática Circenses

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos Dados da Coordenação Municipal do PNME de 2018.

Considerando que esta política perpassa pela ampliação de espaços e tempos, muitos gestores esbarraram nas dificuldades de infraestrutura das escolas, impulsionando-os a recorrerem, com frequência, a espaços improvisados nas próprias dependências (pátio, corredor, biblioteca, refeitório e áreas externas) e na comunidade (associações, igrejas, praças

e áreas esportivas do bairro) para o desenvolvimento das atividades educativas complementares.

#### 2.4 O ACOMPANHAMENTO DO PNME NAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO BÁSICAS DA REDE

Esta investigação tem por base a minha atuação enquanto Especialista em Educação, lotada na Secretaria Municipal de Educação de São Luís, em setor ligado à Superintendência da Área de Ensino Fundamental, responsável pela coordenação municipal do PNME. A função que desempenho, junto a este setor, é de coordenação pedagógica. Dentre outras atribuições, as principais atividades são de suporte técnico ao programa, tais como: reuniões de planejamento da implementação do programa no âmbito da escola, orientações quanto à elaboração do projeto pedagógico, acompanhamento da execução das oficinas, formação mensal de articuladores, mediadores e facilitadores, visitas *in loco* para monitoramento e intervenções de cunho pedagógico e assistência permanente aos agentes do programa.

No ato de adesão ao PNME, a Secretaria indicou um coordenador municipal, responsável pelo acompanhamento da implementação do Programa e monitoramento da sua execução, que inclui visita às escolas, reuniões pedagógicas, planejamento das ações e formação dos atores envolvidos na realização das oficinas, tendo em vista o cumprimento dos objetivos e finalidades do Programa.

O acompanhamento técnico-pedagógico da implementação do PNME, nas escolas municipais de São Luís, segue etapas importantes de planejamento, orientação, monitoramento, assessoramento e apoio ao trabalho da Equipe Gestora na execução das ações do programa, levando-se em conta o contexto de cada escola.

Esse processo tem início com um encontro de gestores, realizado sempre após o início do ano letivo<sup>13</sup>, para orientações pedagógicas quanto à execução das atividades do Programa. Nesta oportunidade, são abordadas questões relacionadas a finalidade, objetivos, critérios de seleção dos estudantes e agrupamento, perfil dos atores envolvidos na execução, organização do tempo e espaço, valores e repasses. Tais orientações são baseadas na Portaria MEC nº 1.144 (BRASIL, 2016a), na Resolução FNDE nº 17 (BRASIL, 2017a) e no Caderno de Orientação Pedagógica.

---

<sup>13</sup>No ano de 2019, o encontro de gestores do PNME foi realizado no dia 12 de março, com as escolas que executaram o Programa em 2018; e no dia 13 de março, com as novas escolas que receberam recurso em dezembro e passariam a executar a atual versão do Programa.



Além disso, através de memorando enviado às escolas, é solicitado que, neste encontro, os gestores entreguem a cópia do extrato bancário da conta corrente do PDDE - Educação Integral, com o saldo atualizado e demonstrativo de execução financeira<sup>14</sup>, que servem de referência para a continuidade ou encerramento da execução do Programa. Com base nesta informação, sob a orientação da equipe do programa, são planejadas as despesas com aquisição de materiais e ressarcimento para facilitadores e mediadores.

Em seguida, são realizadas ações de apoio aos gestores, durante o mês que antecede o início do programa, por meio de agendamento para atendimentos individuais, que acontecem preferencialmente na escola, para estruturação do plano de execução, que compreende a organização dos horários, definição dos espaços de realização das oficinas, elaboração do projeto de trabalho, levantamento dos alunos prioritários e reuniões com a comunidade escolar. Para tal, são disponibilizadas, aos gestores e/ou articuladores da escola: ficha de execução do programa para preenchimento dos dados gerais sobre o funcionamento (oficinas, espaço de funcionamento, número de turmas, número de alunos, nome do mediador ou facilitador responsável pela atividade complementar), modelo de horário, de cadastro de turmas, de frequência de estudantes e de agentes do programa (mediador e facilitador), roteiro para elaboração do projeto de execução para articulação das ações do Programa ao contexto da escola e termo de adesão e compromisso do monitor e documentos exigidos pelo FNDE na prestação de contas (recibo de ressarcimento mensal de despesas com transporte e alimentação e relatório mensal de atividades desenvolvidas por monitor, voltadas à educação integral).

Nesse sentido, é encaminhado, às escolas, um cronograma com as principais atividades necessárias e que deverão ser desenvolvidas previamente ao início das oficinas no contraturno, conforme Quadro 5.

Quadro 5 - Cronograma de atividades necessárias para o início do PNME nas escolas em 2019

(continua)

<b>ETAPAS</b>	<b>ATIVIDADE</b>	<b>DEVOLUTIVA</b>
1 <sup>a</sup>	Recebimento dos monitores encaminhados pela Coordenação do Programa Mais Educação;	Devolver segunda via da carta de apresentação assinada e carimbada (o monitor deverá entregar à coordenação do programa);

<sup>14</sup>Formulário de prestação de contas ao FNDE com o Demonstrativo da Execução da Receita e da Despesa e de Pagamentos Efetuados

Quadro 5 - Cronograma de atividades necessárias para o início do PNME nas escolas em 2019  
(conclusão)

ETAPAS	ATIVIDADE	DEVOLUTIVA
2ª	Levantamento, junto aos professores, dos alunos prioritários para inclusão no Programa;	Comunicar, através de MEMO, à coordenação do programa a necessidade de transporte (somente escolas da zona rural), considerando os alunos indicados como prioridade;
3ª	Formação das turmas, observando os estudantes prioritários ao atendimento no Programa (ficha de cadastro das turmas, em anexo);	Comunicar, através de MEMO, à coordenação do programa o quantitativo real de alunos para providências quanto ao lanche;
4ª	Levantamento e organização dos espaços para funcionamento das oficinas (planilha de execução do programa, em anexo);	Devolver planilha por e-mail preenchida até 05/04
5ª	Reunião com os monitores para elaboração do Projeto de Trabalho e planejamento da oficina (modelo do Projeto e ficha de planejamento, em anexo);	Comunicar, por e-mail, a data programada para reunião;
6ª	Reunião com os Pais/Responsáveis para socialização das finalidades do programa e comunicação do início das atividades no contraturno escolar;	Comunicar, por e-mail, a data programada para reunião;
7ª	Organização e divulgação das atividades e horários das oficinas (modelo de horário, em anexo);	Enviar horário por e-mail até 12/04;
8ª	<b>INÍCIO DAS ATIVIDADES NO CONTRATURNO</b> <b>OBS:</b> Prazo máximo para início é até o dia 01/05/2019, conforme orientado em reunião;	Comunicar, através de MEMO, à coordenação do programa sobre a data de início das oficinas no contraturno;

Fonte: Elaborado pela autora, com base em documento oficial da Semed de 2019.

Após um mês da realização do encontro de gestores, tempo necessário para que as escolas consigam dar os encaminhamentos a tais orientações, é programado o início<sup>15</sup> efetivo das atividades na escola e, então, a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação ligada à Coordenação Municipal do PNME, composta por um coordenador geral, uma coordenadora pedagógica, um professor de história e uma professora de educação física, inicia o processo de visitas mensais, previamente agendadas com os gestores, para monitoramento da execução do programa na escola. Para estas visitas se utiliza de um instrumento de acompanhamento técnico-pedagógico que foi elaborado pela equipe e se destina ao levantamento de informações sobre a implementação do programa, tais como:

<sup>15</sup> O início do PNME, nas escolas, ocorreu no dia 15 de abril de 2019, com previsão de encerramento em dezembro de 2019, após decorrido oito meses de execução.

- Dados sobre o funcionamento: número de alunos cadastrado no plano consolidado em exercício, número real de alunos em atividade, data de início e previsão de término;
- Critérios de escolha dos estudantes para participação nas oficinas;
- Estratégias utilizadas para estimular a participação dos estudantes (reuniões de pais, comunicados, entre outros);
- Espaços de realização das oficinas (na escola e/ou comunidade);
- Situação de funcionamento das oficinas (quantitativo de turmas e alunos em relação ao planejado);
- Organização dos horários das oficinas (tempo de realização de cada atividade ao longo da semana);
- Identificação dos mediadores e facilitadores por oficina;
- Material pedagógico e equipamento (descrição e identificação dos materiais disponíveis e/ou adquiridos para execução das oficinas, bem como se estão sendo utilizados na execução das atividades);
- Planejamento pedagógico (existência do projeto de trabalho, cronograma de planejamento e/ou reuniões, registro de planejamento mensal das atividades);
- Documentos normativos (termo de adesão e compromisso do monitor, cadastro das turmas, relatório mensal de atividades, registro mensal de frequência do monitor e do estudante, recibo de ressarcimento de despesas com transporte e alimentação);
- Despesas realizadas com o recurso do programa (ressarcimento dos monitores, contratação de serviços e aquisição de materiais);
- Registro dos encaminhamentos e/ou sugestões dadas durante a visita.

Além disso, durante o período de execução do programa, são realizadas formações mensais com os articuladores, mediadores e facilitadores das escolas, a fim de subsidiá-los com o aporte teórico e pedagógico necessário à realização das atividades, tendo em vista as necessidades identificadas no acompanhamento, bem como as demandas provenientes dos própriosicineiros.

Para o ano de 2019, o plano de formação contempla um encontro de abertura com todas as escolas que executarão o Programa, seis encontros de formação continuada com os agentes do PNME e um seminário de encerramento, cuja temática se volta para a educação integral e articula outros atores do território, conforme explicitado no Quadro 6.

Quadro 6 – Cronograma de formação continuada do Programa Novo Mais Educação

MÊS	NOME DO CURSO	PÚBLICO ALVO	CARGA HORÁRIA
ABRIL	Encontro de Fortalecimento do Programa Novo Mais Educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gestores Escolares;</li> <li>Agentes do PNME (articuladores, mediadores e facilitadores);</li> </ul>	4h
MAIO	1º Encontro de Formação Continuada do PNME	<ul style="list-style-type: none"> <li>Agentes do PNME (articuladores, mediadores e facilitadores)</li> </ul>	4h
JUNHO	2º Encontro de Formação Continuada do PNME	<ul style="list-style-type: none"> <li>Agentes do PNME (articuladores, mediadores e facilitadores)</li> </ul>	4h
AGOSTO	3º Encontro de Formação Continuada do PNME	<ul style="list-style-type: none"> <li>Agentes do PNME (articuladores, mediadores e facilitadores)</li> </ul>	4h
SETEMBRO	4º Encontro de Formação Continuada do PNME	<ul style="list-style-type: none"> <li>Agentes do PNME (articuladores, mediadores e facilitadores)</li> </ul>	4h
OUTUBRO	5º Encontro de Formação Continuada do PNME	<ul style="list-style-type: none"> <li>Agentes do PNME (articuladores, mediadores e facilitadores)</li> </ul>	4h
NOVEMBRO	6º Encontro de Formação Continuada do PNME	<ul style="list-style-type: none"> <li>Agentes do PNME (articuladores, mediadores e facilitadores)</li> </ul>	4h
DEZEMBRO	Seminário de Educação Integral	<ul style="list-style-type: none"> <li>Técnicos da Semed;</li> <li>Gestores Escolares;</li> <li>Agentes do PNME (articuladores, mediadores e facilitadores);</li> <li>Organizações da sociedade civil.</li> </ul>	8h
<b>Total Carga Horária</b>			<b>36h</b>

Fonte: Elaborado pela autora, com base no cronograma de formação da Semed de 2018.

O processo de acompanhamento e monitoramento se encerra com um atendimento individual aos gestores para avaliação da implementação das ações do programa na escola, através da entrega de relatório das atividades realizadas, que envolve o detalhamento dos dados concretos da execução do programa, bem como o levantamento de avanços, dificuldades e desafios que foram identificados no percurso.

O relatório das ações do Programa Novo Mais Educação traz informações relativas ao registro de dados da Unidade de Educação Básica (localização, e-mail, turnos de funcionamento, número de alunos e estrutura física); à equipe gestora do Programa (inclui dados sobre o gestor escolar e articulador); ao funcionamento do programa (número de alunos cadastrados, número de alunos em atividade, data de início, término e número de meses trabalhados); aos critérios de escolha dos estudantes; à identificação dos espaços utilizados (na escola e na comunidade); ao horário das oficinas; aos facilitadores e mediadores; às principais ações realizadas por oficina; à execução financeira (identificação das despesas com materiais e serviços e com ressarcimento dos mediadores e facilitadores); à descrição do

material adquirido; aos registros fotográficos das atividades e à avaliação da execução do Programa (descrição das dificuldades, avanços e sugestões).

Nesse sentido, a partir do relatório e dos registros realizados durante o acompanhamento pedagógico, é possível avaliar a execução do programa e orientar eventuais redirecionamentos que se fizerem necessários para a implementação das ações na escola.

Com base nessas informações, algumas dificuldades foram identificadas quanto à gestão pedagógica da operacionalização dos objetivos do Programa Novo Mais Educação. Constatou-se a ausência de reuniões periódicas, através da falta de registros específicos (frequência, pauta, ata e relatório), com os diversos segmentos da escola para planejamento das ações do PNME, que envolvem a organização dos tempos e espaços alternativos para realização das oficinas, a divulgação das atividades complementares e o levantamento dos alunos prioritários, que apresentam baixo desempenho em português e matemática. Essa situação corrobora para a falta de envolvimento da comunidade escolar, que não compartilha de responsabilidades na implementação do Programa, problema apontado constantemente na fala dos gestores nos atendimentos realizados nas escolas e sinalizado no relatório de ações como uma dificuldade no processo de execução do PNME.

Outro fator de dificuldade é a falta de articulação do Programa com as ações da escola, evidenciado pela não integração ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e ao plano de ação da escola. Em consultas a esses documentos norteadores da prática escolar, não foram identificados apontamentos no texto que fizessem menção ao Programa e/ou contemplassem a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral.

Essa percepção pode ser explicitada a partir de um trecho do PPP de uma escola X, que executa o Programa, no qual se identificou que a proposta curricular da escola considera o Ensino Fundamental organizado “em 9 (nove) anos, obedecendo a um mínimo de 200 dias e carga horária de 800 horas, sendo 5 (cinco) dias por semana, durante quarenta semanas, **com atividade de 4 horas e 30 minutos de duração**, tendo cada hora/aula de 50 minutos” (SÃO LUIS, 2019, s.p., grifo nosso).

Essa desarticulação implica, conseqüentemente, no desequilíbrio curricular entre atividades do programa e os componentes curriculares, em virtude da falta de conexão entre os profissionais, principalmente entre mediadores, facilitadores e professores. Ou seja, sem a efetiva participação dos professores, o desenvolvimento do programa fica comprometido, pois há a necessidade de entregar um *feedback* ao articulador e/ou mediador sobre as necessidades e avanços dos estudantes inscritos no programa, o que não vem ocorrendo na maioria das

escolas. Faltam registros dos critérios de escolhas dos beneficiários, do levantamento das dificuldades por estudante, do plano de intervenção e da avaliação das ações realizadas.

Essa situação provoca um distanciamento do período regular e do tempo ampliado e, conseqüentemente, uma desarticulação das atividades do programa e dos componentes curriculares, principalmente de Português e Matemática, ou seja, não há um equilíbrio curricular dentro da proposta de educação integral.

Além disso, faltam estratégias de mobilização dos estudantes para participação nas atividades no contraturno escolar, observadas pela ausência de registros sistemáticos de acompanhamento da frequência nas oficinas, assim como pela inexistência de medidas de intervenção quanto à evasão nas atividades complementares.

No momento das visitas, constatou-se que o número de estudantes em atividade não corresponde ao previsto no plano de atendimento e no relatório de execução do programa. Nesse sentido, o número de alunos registrado em atividade é inferior ao cadastrado, como se observa na Tabela 9.

Tabela 9 – Número de alunos cadastrados no plano de atendimento em relação ao número de alunos que frequentam as atividades das oficinas

(continua)

Nº	Nome da Escola	Nº de alunos cadastrados no plano de atendimento	Nº de Alunos matriculados nas atividades complementares	Nº de alunos em atividade complementar no contraturno
01	UEB Uruati	210	100	56
02	UEB Rivanda Berenice Braga	150	100	75
03	UEB Evandro Bessa – Estiva	180	100	70
04	UEB Santo Antônio	149	100	100
05	UEB Saraiva Filho	240	100	50
06	UI Dr. Aquiles Lisboa	100	100	45
07	UEB Hortência Pinho	600	300	Sem funcionamento*
08	UEB Zuleide Andrade	200	100	50
09	UEB Prof. João De Souza Guimaraes	300	250	60
10	UEB Doutor Neto Guterres	150	100	75
11	UEB Professor Sá Vale	500	250	160
12	UEB Alberto Pinheiro	450	250	50
13	UEB Bandeira Tribuzzi	180	150	75
14	UEB Antônio Vieira	250	150	25

Tabela 9 - Número de alunos cadastrados no plano de atendimento em relação ao número de alunos que frequentam as atividades das oficinas

(conclusão)				
Nº	Nome da Escola	Nº de alunos cadastrados no plano de atendimento	Nº de Alunos matriculados nas atividades complementares	Nº de alunos em atividade complementar no contraturno
15	UEB Tancredo Neves	500	250	42
16	UEB Thomaz De Aquino Andrade	150	100	75
17	U.I 1º de Maio	120	100	100
18	U.I Felipe Conduru	150	100	25
19	U.I Duque de Caxias	120	100	42
20	UEB João do Vale	150	100	70
21	U.I Severiano de Sousa	200	150	50
22	U.I Vila Embratel	240	150	80
23	UEB Menino Jesus de Praga	250	200	80
25	UEB Major José Augusto Mochel	250	150	110
25	UEB Prof. José Gonçalves do Amaral Raposo	500	150	100
26	UEB São Raimundo	400	250	159
27	UEB Zebina Eugênia Costa	230	100	100
28	UEB Rubem Teixeira Goulart	400	180	45
29	UEB Darcy Ribeiro	250	250	Sem funcionamento*
30	UEB Maria Rocha	150	150	90
31	UEB Newton Neves	180	180	40
32	UEB Henrique de La Roque	500	250	150
33	UEB Lindalva Teotônia	240	180	20

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados consolidados a partir dos instrumentos de visita às escolas de 2019.

\* Escolas com inviabilidade de funcionamento por problemas na prestação de contas do Conselho Escolar

Ressalta-se que as famílias desconhecem os critérios de participação no Programa e a importância das oficinas para a melhoria do rendimento escolar, o que sucumbe no não compartilhamento da responsabilidade com a frequência dos alunos no contraturno. Trata-se de uma dificuldade explicitada nos relatórios de execução que aponta para a falta de participação da família nas ações do programa e em reuniões referentes a essa pauta.

Outra questão importante, comum na maioria das escolas, diz respeito à carência de profissional para assumir a função de articulador do Programa. De acordo com a Resolução nº

17, de 22 de dezembro de 2017, pode assumir essa função um “professor, coordenador pedagógico ou possuir cargo equivalente com carga horária mínima de 20 (vinte) horas, em efetivo exercício, preferencialmente lotado na escola” (BRASIL, 2017a, s.p.).

Entretanto, das 33 (trinta e três) escolas cadastradas no Programa, somente 8 (oito) apresentam profissional com atuação nessa função, que envolve a coordenação e organização das atividades do programa na escola, promoção da interação entre a escola e a comunidade, prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento e integração do programa com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Tal situação compromete a coordenação, organização e a articulação das atividades, pois não há compartilhamento das responsabilidades, demandando ao gestor escolar assumir tais funções, em meio a tantas outras, também de caráter prioritário.

## 2.5 O CENÁRIO DA IMPLEMENTAÇÃO PNME NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

Esta seção objetiva evidenciar o contexto de 4 (quatro) Unidades de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de São Luís quanto à implementação do Programa Novo Mais Educação (PNME), tendo em vista as ações orientadas pela Coordenação Municipal, conforme documentos norteadores, e as executadas no âmbito da escola.

É importante destacar, no que se refere aos critérios de seleção das escolas para essa pesquisa, que foram consideradas as seguintes características: localização em bairros periféricos da zona urbana; baixo Ideb; oferta de anos iniciais e finais do ensino fundamental; adesão ao PNME em 2017 com implementação em 2019, após transferência do recurso aos Conselhos Escolares, e número semelhante de estudantes matriculados nas atividades complementares. Além disso, deste universo, duas escolas apresentam articulador e outras duas não dispõem de um profissional para esta função.

Diante disso, busca-se identificar como o acompanhamento técnico e pedagógico pode contribuir para a execução do programa nas escolas selecionadas, na tentativa de apresentar respostas à seguinte questão de pesquisa: quais ações podem ser desenvolvidas pela Coordenação Municipal do Programa Novo Mais Educação, em São Luís – MA, para sanar as dificuldades no processo de implementação da política?

Para tanto, será objeto de análise dessa investigação o contexto de implementação do Programa Novo Mais Educação na UEB Alberto Pinheiro, UEB Prof. Sá Valle, UEB Tancredo Neves e UEB João de Sousa Guimarães, com vista ao aprimoramento do



acompanhamento técnico e pedagógico, como suporte à gestão articulada das ações no âmbito da escola. As referidas Unidades de Educação Básica estão localizadas nos territórios do Centro, Anil, Cidade Operária e Turu-Bequimão, respectivamente.

Estas apresentam os seguintes objetivos educacionais, explicitados em seu Projeto Político Pedagógico (PPP):

Oportunizar a construção de conhecimento, mediante métodos e técnicas atualizadas, tendo como resultado final cidadãos empreendedores, autônomos, inovadores, críticos e capazes de planejar, organizar, deliberar e participar ativamente da sociedade atual e futura, alcançando sucesso acadêmico, profissional e pessoal. (UEB ALBERTO PINHEIRO - PPP, 2017, p. 7).

Proporcionar o desenvolvimento de sujeitos capazes de refletir sobre situações problemas, raciocinar, expressando domínio de conhecimentos sociais, políticos e econômicos, de modo que respeite a diversidade, conserve o meio ambiente, além de demonstrar autoconfiança e atitude empreendedora, respeitando e convivendo em harmonia com o grupo social, na perspectiva de serem protagonista na construção da sua história. (UEB PROF. SÁ VALLE - PPP, 2019, p. 6).

Promover o direito de aprender, numa perspectiva crítico e transformadora da sociedade e assegurar um ensino de qualidade, contribuindo para a formação cidadãos crítico-reflexivos e multiplicadores de ideias diante do mundo contemporâneo. (UEB TANCREDO NEVES - PPP, 2008, p. 9).

Formar um aluno criativo, participativo e que seja capaz de construir seu próprio conhecimento, conseqüentemente estaremos primando por um cidadão que dotado de visão crítica saiba exercer seus direitos e seus deveres respeitando os dos seus semelhantes. (UEB PROF. JOÃO DE SOUSA GUIMARÃES - PPP, 2015, p. 2).

Observa-se que os PPP das escolas estão desatualizados, com exceção da UEB Prof. Sá Valle, e acabam por não servir de referência para a tomada de decisão, enquanto parâmetro para discutir ações de curto, médio e longo prazo sobretudo, no que diz respeito à gestão dos resultados de aprendizagem, através da projeção, organização e acompanhamento de todo o universo escolar.

Quanto à estrutura física, a partir da Tabela 10, é possível identificar os espaços escolares de cada Unidade de Educação Básica:

Tabela 10 – Infraestrutura das escolas selecionadas para pesquisa de campo

Escolas	Espaço Escolar												
	Salas de aula	Biblioteca	Sala de informática	Quadra esportiva	Refeitório	Cantina	Pátio	Sala de Professores	Sala de Coordenação	Sala de Direção	Secretaria	Sala de Recurso	Sala do PNME
UEB Alberto Pinheiro	16	1	-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
UEB Prof. Sá Valle	21	1	1	1	1	1	-	1	1	1	2	1	4
UEB Tancredo Neves	17	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1
UEB João de Sousa Guimarães	10	1	-	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do SisLAME de 2019 (SÃO LUIS, 2019).

É oportuno destacar que as quadras de esportes da UEB Tancredo Neves e da UEB João de Sousa Guimarães estão interditadas por falta de manutenção na sua estrutura, o que inviabiliza o uso do espaço, considerando-se os riscos à integridade física dos estudantes. Ressalta-se que ambas apresentam atividades complementares no macrocampo de Esporte e Lazer.

De acordo com os dados do Sistema Municipal de Administração e Controle Escolar – SisLAME (SÃO LUÍS, 2019), as escolas atendem aos estudantes do Ensino Fundamental da Educação Básica, nos turnos matutino e vespertino, e apresentam conforme Tabela 11 os seguintes registros de matrícula:

Tabela 11 – Matrícula no Ensino Fundamental Regular das escolas selecionadas para pesquisa de campo

(continua)

Unidade de Educação Básica de Ensino Fundamental	Etapa Escolar		Total de Alunos
	Anos Iniciais	Anos Finais	
<b>UEB Prof. Joao De Souza Guimaraes - Polo</b>	211	333	1.234
ANEXO I - Criança Esperança	175	-	
ANEXO II - Alegria Do Saber	207	155	
<b>UEB Alberto Pinheiro - Polo</b>	550	485	1.915
ANEXO I - Nossa Senhora Aparecida	484	-	
ANEXO II - Pedro Bertol	220	-	

Tabela 11 - Matrícula no Ensino Fundamental Regular das escolas selecionadas para pesquisa de campo

(conclusão)

Unidade de Educação Básica de Ensino Fundamental	Etapa Escolar		Total de Alunos
<b>UEB Tancredo Neves - Polo</b>	349	413	1.446
ANEXO I - Nossa Senhora Das Graças	574	-	
<b>UEB Prof. Sá Valle - Polo</b>	662	549	1.778
ANEXO I - Esperança Do Amanhã	261	-	
ANEXO II - Nossa Senhora Das Graças	232	-	

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do SisLAME (SÃO LUIS, 2019).

Observa-se que o funcionamento dessas escolas acontece em prédio próprio, onde funciona o polo, e em anexos, voltados para atender à demanda crescente de matrícula nos territórios, pois os investimentos em infraestrutura escolar não se expandiram na mesma velocidade que o crescimento populacional em áreas periféricas da cidade de São Luís.

O quadro de servidores das escolas é composto por efetivos nomeados com prévia habilitação em concurso público; contratados por tempo determinado para atender a uma necessidade temporária de excepcional interesse público; e comissionados em caráter provisório, destinados apenas às atribuições de direção, chefia e assessoramento, providas mediante livre escolha da autoridade competente, conforme Lei nº 4.615, de 19 de junho de 2006 (SÃO LUIS, 2006), que dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos do município de São Luís. A Tabela 12 apresenta o quantitativo de profissionais com atuação nas escolas em análise:

Tabela 12 – Quadro de servidores das escolas

Unidades de Educação Básica	Recursos Humanos											
	Gestor Geral	Gestor Adjunto	Professor	Secretário	Administrativo	Coord. Pedagógico	Apoio Pedagógico	Operacional	Vigilante	Porteiro	Cuidador	Merendeira
UEB Alberto Pinheiro	1	2	69	1	10	2	3	7	2	5	2	4
UEB Prof. Sá Valle	1	3	82	4	10	4	9	9	4	4	-	8
UEB Tancredo Neves	1	2	61	4	3	4	-	7	3	1	1	3
UEB João de Sousa Guimarães	1	1	45	-	6	3	2	2	2	2	-	3

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do SisLAME (SÃO LUIS, 2019).

Nesse contexto, faz-se oportuno ressaltar que, na maioria das escolas da Rede Municipal de Ensino de São Luís, o exercício da função de gestor escolar (geral e adjunto) é de natureza comissionada, fruto de indicação política. O processo seletivo de escolha pública de servidores efetivos, para as funções de gestores gerais e adjuntos das Unidades de Educação Básica, é uma ação recente, que faz parte da política da atual gestão do Prefeito Edivaldo Holanda Júnior, em consonância com o estabelecido no Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2024.

META 19 - Garantir a efetivação da gestão democrática da Educação Pública Municipal, assegurando a nomeação de 100% de gestores escolares (geral e adjunto), o fortalecimento das instâncias colegiadas e dos conselhos de controle social que atuam diretamente na área educacional.

Estratégia 19.1 - Garantir, no prazo de um ano de vigência deste plano, a nomeação de 100% de gestores escolares, mediante critérios técnicos de mérito e desempenho, por meio da eleição direta pela comunidade escolar, para um período de 3 anos, podendo ser reeleito por igual período consecutivo. (SÃO LUÍS, 2015, p. 83).

Para tanto, em dezembro de 2018, foram abertas 168 vagas para o cargo de gestor geral e 147 para a função de gestor adjunto nas unidades urbanas e rurais de São Luís. O processo para o mandato de três anos envolveu cinco etapas: inscrição, prova escrita de caráter eliminatório, curso de formação de caráter eliminatório, formação de chapas e consulta pública democrática (eleição). Entretanto, somente 10 (dez) candidatos foram nomeados após cumprirem todas as etapas previstas em edital, dentre os quais, destaca-se a gestora geral da UEB Tancredo Neves.

De acordo com os dados do Censo Escolar (BRASIL, 2018a), observa-se, com base na Tabela 13, que a taxa de aprovação é menor nos anos finais do Ensino Fundamental, implicando em crescente taxa de reprovação e conseqüentemente de abandono, incidindo diretamente na distorção idade-série. Estes indicadores apontam que a intervenção no trabalho pedagógico se faz proeminente.

Tabela 13 – Dados sobre o Fluxo Escolar das Unidades Escolares em análise

Nome da Escola	Ensino Fundamental de 9 anos								
	Taxa de Aprovação			Taxa de Reprovação			Taxa de Abandono		
	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Total	Anos Iniciais	Anos Finais
UEB Tancredo Neves	<b>89,1</b>	91,5	82,0	<b>9,3</b>	7,7	13,8	<b>1,6</b>	0,8	4,2
UEB Alberto Pinheiro	<b>83,3</b>	88,8	69,5	<b>13,6</b>	9,1	24,8	<b>3,1</b>	2,1	5,7
UEB Prof. Sá Valle	<b>89,7</b>	92,3	83,9	<b>9,1</b>	6,5	14,8	<b>1,2</b>	1,2	1,3
UEB Prof. João de Souza Guimaraes	<b>83,2</b>	87,1	77,5	<b>13,4</b>	11,2	16,7	<b>3,4</b>	1,7	5,8

Fonte: Censo da Educação Básica 2018/Inep. (BRASIL, 2018a).

Outra discussão importante, para compreensão do cenário de cada escola selecionada, no que diz respeito à qualidade do ensino ofertado, é o desempenho da aprendizagem dos estudantes, que tem por principal instrumento o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), formatado a partir dos Exames Nacionais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar<sup>16</sup> (obtidos no Censo Escolar) e as médias de desempenho nas avaliações em larga escala (Prova Brasil). As Tabelas 14 e 15 apresentam informações sobre a aprovação escolar e o desempenho nas avaliações do Inep para os anos iniciais e finais, respectivamente.

Tabela 14 – Resultado do Ideb – Anos Iniciais (1º ao 5º ano)

Escolas	Anos Iniciais				
	Média de Proficiência		Fluxo	Ideb	Meta <sup>17</sup> Ideb
	Matemática	Português			
UEB Tancredo Neves	204,58	199,38	<b>0,87</b>	<b>4,8</b>	5,3
UEB Alberto Pinheiro	192,58	183,28	0,86	<b>4,3</b>	5,4
UEB Prof. Sá Valle	198,73	196,72	<b>0,89</b>	<b>4,7</b>	5,5
UEB Prof. João de Souza Guimaraes	178,33	169,30	<b>0,89</b>	<b>4,0</b>	4,6

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da Fundação Lemann e Meritt (2017).

<sup>16</sup> O fluxo escolar é medido pela taxa média de aprovação em cada etapa da escolarização, sendo elas as séries iniciais e séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, coletadas pelo Censo Escolar.

<sup>17</sup> As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

Tabela 15 – Resultado do Ideb – Anos Finais (6º ao 9º ano)

Escolas	Anos Finais				
	Média de Proficiência		Fluxo	Ideb	Meta <sup>16</sup> Ideb
	Matemática	Português			
UEB Tancredo Neves	231,75	238,42	<b>0,78</b>	<b>3,5</b>	4,3
UEB Alberto Pinheiro	239,92	248,88	<b>0,72</b>	<b>3,5</b>	4,1
UEB Prof. Sá Valle	248,92	244,88	<b>0,77</b>	<b>3,8</b>	4,5
UEB Prof. João de Souza Guimaraes	216,37	223,59	<b>0,77</b>	<b>3,1</b>	5,1

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da Fundação Lemann e Meritt (2017).

Os resultados do Ideb, tanto nos anos iniciais, quanto nos anos finais, demonstram que as escolas supramencionadas estão incluídas nos critérios recomendados às secretarias municipais, estaduais e distrital de educação (Entidades Executoras – Eex,) ao indicar as escolas para adesão ao Programa Novo Mais Educação, estabelecendo como prioridade aquelas que obtiveram baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Tal critério está previsto na Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016, que institui o Programa e considera:

[...] que vinte e quatro por cento das escolas do ensino fundamental, anos iniciais, não alcançaram as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB em 2015; que quarenta e nove por cento das escolas do ensino fundamental, anos finais, não alcançaram as metas estabelecidas pelo IDEB em 2015; que o Brasil não alcançou a meta estabelecida pelo IDEB para os anos finais do ensino fundamental em 2013 e 2015. (BRASIL, 2016a, s.p.).

Os projetos pedagógicos internos às escolas e relacionados à rotina do Ensino Fundamental regular estão evidenciados no Quadro 7.

Quadro 7 – Projetos pedagógicos desenvolvidos nas escolas

(continua)

Escola	Projeto	Objetivo	Público-Alvo
UEB Alberto Pinheiro	São Luís, Atenas Brasileira	Resgatar e valorizar a história e a cultura da cidade de São Luís.	Estudantes do 5º ano
	Meu Maranhão! Ser, saber e conhecer.	Resgatar e valorizar a cultura maranhense em diversas áreas do conhecimento.	Estudantes do 6º ao 9º ano
UEB Prof. Sá Valle	Meio ambiente: a solução em nossas mãos	Sensibilizar as nossas crianças, adolescentes e todas as famílias sobre os cuidados com o meio ambiente para garantirmos um futuro melhor.	Estudantes do 1º ao 9º ano

Quadro 7 – Projetos pedagógicos desenvolvidos nas escolas

(conclusão)

<b>Escola</b>	<b>Projeto</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Público-Alvo</b>
UEB Tancredo Neves	Meio Ambiente	Conscientizar sobre a importância da preservação do meio ambiente para manter o equilíbrio natural do planeta.	Estudantes do 6º ao 9º ano
	Leitura	Despertar o gosto pela leitura, estimulando o potencial cognitivo e criativo do aluno.	Estudantes do 1º ao 5º ano
UEB João de Sousa Guimarães	Gentileza Gera Gentileza	Estimular o desenvolvimento de posturas necessárias para a criação e preservação de bons relacionamentos no dia-a-dia escolar e familiar.	Estudantes do 1º ao 9º ano
	Valores para uma boa convivência social	Fortalecer valores como respeito, diálogo, disciplina, responsabilidade e autonomia para o estabelecimento de relações sociais mais saudáveis e uma cultura de paz no ambiente escolar.	Estudantes do 1º ao 5º ano

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados fornecidos pela gestão das escolas.

No que se refere aos projetos e programas externos, que são implementados nas escolas, destacam-se os objetivos dos que são comuns às unidades educacionais pesquisadas:

- Plano de Intervenção Pedagógica – 60 lições: é uma estratégia da Secretaria Municipal de Educação de São Luís para intervir pedagogicamente nas escolas com o foco de alfabetizar os estudantes de até oito anos de idade que não desenvolveram, de forma satisfatória, as capacidades previstas no Ciclo de Alfabetização;
- Programa Mais Alfabetização: é uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental;
- Programa Novo Mais Educação: é uma estratégia do Ministério da Educação para melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.

No que tange aos aspectos financeiros, os recursos recebidos pelas Unidades de Educação Básica são oriundos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Governo Federal, que engloba várias ações com finalidades e públicos-alvo específicos, conforme discriminados na Tabela 16.

Tabela 16 – Repasses de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola em 2018

<b>Escolas</b>	<b>PDDE – Manutenção</b>	<b>PDDE – Mais Alfabetização</b>	<b>PDDE – Educação Conectada</b>	<b>PDDE – Novo Mais Educação</b>
UEB Tancredo Neves	33.800,00	-	3.892,00	56.340,00
UEB Alberto Pinheiro	32.780,00	18.465,00	3.892,00	50.706,00
UEB Prof. Sá Valle	32.620,00	38.585,00	3.892,00	56.340,00
UEB Prof. João de Souza Guimaraes	24.620,00	10.470,00	3.892,00	46.950,00

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do PDDE – FNDE/MEC (BRASIL, 2018).

A efetivação da educação em tempo integral, nas escolas eleitas para a pesquisa, se concretizou através do Programa Mais Educação, cujo objetivo era oferecer às escolas públicas, localizadas em áreas de vulnerabilidade social, com baixo rendimento escolar, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), recursos financeiros extras para a realização de atividades a serem realizadas no turno contrário ao regular.

Vale observar que, desde 2009, o Programa foi implantado na Rede Municipal de Ensino de São Luís, visando a melhoria da qualidade da educação, oportunidades de acesso à cidadania, diminuição da violência e da vulnerabilidade socioeconômica, através da oferta de oficinas formativas a serem desenvolvidas na escola no período do contraturno. Assim, o programa ampliou a jornada do estudante nas escolas municipais de São Luís, garantindo a permanência por mais três horas de atividades extras, que propiciaram múltiplas oportunidades educativas de acesso à cultura, arte, esporte, ciência e tecnologias, entre outras.

Em meio a esse contexto e tendo por referência os dados da Tabela 17, é possível perceber que, no período de 2009-2014, as escolas em análise foram sendo beneficiadas com o recurso oriundo do PDDE Integral para implementação do Programa Mais Educação. Entretanto, este não atendeu à totalidade de estudantes matriculados, mas somente uma parte deles.

Tabela 17 – Número de estudantes atendidos pelo Programa Mais Educação (2009-2014)

<b>Escolas</b>	<b>Anos</b>					
	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
UEB Tancredo Neves	-	320	660	700	210	300
UEB Alberto Pinheiro	291	291	292	180	200	150
UEB Prof. Sá Valle	-	327	327	300	300	300
UEB Prof. João de Souza Guimaraes	-	-	650	-	300	285

Fonte: Plano de Atendimento Geral Consolidado 2009 a 2014 – Simec/PDDE Integral - MEC (BRASIL, 2019).

Em 2016, o Programa Mais Educação (PME) foi reformulado e passou a se chamar Programa Novo Mais Educação (PNME), estruturando-se a partir de então para atender ao



objetivo de melhorar a aprendizagem nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, no Ensino Fundamental, através da ampliação da jornada escolar. Neste ponto, houve uma regressão de conceitos deste novo programa para o antigo, uma vez que a proposta passou a buscar a melhoria dos resultados das disciplinas com vista às avaliações externas. No entanto, ao focar apenas na melhoria do desempenho dos estudantes, a educação priorizada permanece apenas no campo da extensão da jornada escolar, distanciando-se da proposta da educação integral, que é desenvolver todas as dimensões do aluno enquanto indivíduo.

Feito esta consideração, é oportuno relatar que, embora a adesão tenha ocorrido no ano de reformulação do programa, somente em 2018 as escolas da Rede Municipal de São Luís receberam o repasse financeiro para execução das oficinas do PNME. De acordo com as diretrizes do novo programa, foram escolhidas duas atividades de Acompanhamento Pedagógico, sendo quatro horas de Português e quatro de Matemática, totalizando oito horas, e outras três atividades de livre escolha da escola, para as sete horas restantes, tendo em vista a adesão ao plano de quinze horas de atividades complementares por semana, no matutino e vespertino, conforme expresso no Quadro 8.

Quadro 8 – Oficinas do Programa Novo Mais Educação e número de alunos cadastrados no Plano de Atendimento por escola

<b>Escolas</b>	<b>Nº de alunos no Plano</b>	<b>Turno</b>	<b>Oficinas</b>
UEB Tancredo Neves	500	Manhã e Tarde	Português Matemática Taekwondo Iniciação Música/Banda/Canto Coral Capoeira
UEB Alberto Pinheiro	450	Manhã e Tarde	Português Matemática Iniciação Música/Banda/Canto Coral Futsal Dança
UEB Prof. Sá Valle	500	Manhã e Tarde	Português Matemática Teatro/Prática Circenses Atletismo Judô
UEB Prof. João de Souza Guimaraes	300	Manhã e Tarde	Português Matemática Educação Patrimonial Futsal Dança

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do PDDE – FNDE/MEC (BRASIL, 2018c).

Os critérios para seleção dos estudantes seguem as definições previstas no Caderno de Orientações Pedagógicas, a saber:

I. em situação de risco e vulnerabilidade social; II. em distorção idade/ano; III. com alfabetização incompleta; IV. repetentes; V. com lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; VI. em situação provisória de dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; e, VII. em situação de risco nutricional. (BRASIL, 2018d, p. 5).

Para desenvolvimento das atividades complementares, são utilizados espaços alternativos na própria escola, conforme apresentado no Quadro 9.

Quadro 9 – Espaços intraescolares utilizados no desenvolvimento das oficinas do PNME

<b>Escolas</b>	<b>Nº de turmas</b>	<b>Nº de alunos matriculados nas oficinas</b>	<b>Espaços</b>
UEB Tancredo Neves	10	250	Sala do Mais Educação Pátio interno Área externa
<b>Escolas</b>	<b>Nº de turmas</b>	<b>Nº de alunos matriculados nas oficinas</b>	<b>Espaços</b>
UEB Alberto Pinheiro	10	250	Sala do Mais Educação Quadra Sala de aula Rol de entrada
UEB Prof. Sá Valle	10	250	Biblioteca Sala adaptada Quadra
UEB Prof. João de Souza Guimaraes	10	250	Sala do Mais Educação Biblioteca Pátio externo Área do Grêmio Quadra

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados consolidados a partir dos instrumentos de visita às escolas (2019).

Embora seja orientado que as atividades do PNME podem acontecer tanto dentro da escola, em ambiente próprio, como na comunidade em espaços cedidos, através de parcerias com clubes, associações comunitárias, igrejas e outros espaços sociais, observa-se que esta não foi uma estratégia utilizada pelas escolas envolvidas na pesquisa.

Sobre a escolha dos facilitadores e mediadores para atuação no Programa, a Coordenação Municipal realiza processo seletivo que envolve análise de currículo, observando as recomendações estabelecidas no Caderno de Orientação Pedagógica (2018), e prova escrita. Nesse sentido, tendo em vista que a educação em tempo integral possibilita o

trabalho voluntário de educadores populares, de estudantes de graduação e outros profissionais que desejam atuar no campo educacional, a seleção de mediadores da aprendizagem e de facilitadores leva em consideração o caráter voluntário e também o perfil exigido para cada atividade.

No caso do articulador, o gestor deve considerar um profissional (professor, coordenador pedagógico ou cargo equivalente), com carga horária mínima de 20 horas, em efetivo exercício, preferencialmente lotado na escola, com habilidades para coordenar e avaliar projetos e programas. Entretanto, como já sinalizado, a maioria das escolas não apresenta, em seu quadro de servidores, um profissional para o exercício específico nessa atribuição.

Na Tabela 18, apresenta-se o quantitativo de profissionais que atuam nas escolas, sendo os mediadores responsáveis pelas atividades de acompanhamento pedagógico, os facilitadores pelas de esporte, lazer, arte e cultura, e o articulador, pela coordenação e organização das atividades do programa na escola.

Tabela 18 – Quantitativo de atores com atuação no PNME

<b>Escolas</b>	<b>Nº de articuladores</b>	<b>Nº de facilitadores</b>	<b>Nº de mediadores</b>
UEB Tancredo Neves	-	3	4
UEB Alberto Pinheiro	1	4	4
UEB Prof. Sá Valle	-	4	4
UEB Prof. João de Souza Guimaraes	1	5	4

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados consolidados a partir dos instrumentos de visita às escolas (2019).

Com base nisso, torna-se imprescindível que a comunidade escolar, aqui considerada como o coletivo formado por professores, estudantes, gestores, pessoas da área administrativa, família e comunidade, de forma geral, acompanhe ativamente a construção e a viabilização do PNME, compreendendo os deveres e as responsabilidades de cada um dos segmentos, com o propósito de atingir os objetivos do Programa.

Nesse sentido, um instrumento importante, que prevê a participação da comunidade escolar nas ações da escola, é o Conselho Escolar. De acordo com o Art. 15 do Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino, ele:

[...] é um órgão colegiado de natureza consultiva, deliberativa e fiscalizadora, que tem como objetivo estabelecer no âmbito da instituição de

ensino, critérios relativos à sua ação, organização, funcionamento e relacionamento com a comunidade. (SÃO LUÍS, 2019, p. 11).

Contudo, não há registros na escola de nenhuma reunião desse colegiado, durante o período de execução do PNME, que abordasse o acompanhamento da execução do Programa, bem como a fiscalização dos recursos aplicados. As atas disponíveis para consulta se referem à eleição e posse dos membros do Conselho Escolar das Unidades de Educação Básica em questão, não representando, portanto, nenhuma ação efetiva, apenas função burocrática.

Apontadas as problematizações necessárias para entendimento do contexto de implementação do Programa Novo Mais Educação na Rede Municipal de Ensino de São Luís, a seguinte questão de pesquisa emerge: quais ações podem ser desenvolvidas pela Coordenação Municipal do Programa Novo Mais Educação, em São Luís – MA, para sanar as dificuldades no processo de implementação da política?

Diante do exposto, este estudo está imbuído da vontade de investigar, analisar e descrever o processo de implementação do Programa Novo Mais Educação nas Unidades de Educação Básica: Alberto Pinheiro, Tancredo Neves, Prof. Sá Valle e Prof. João de Souza Guimaraes, com vistas ao aprimoramento do acompanhamento técnico e pedagógico como suporte à gestão articulada das ações no âmbito da escola.

Para atingir esse objetivo, foram estabelecidos três específicos, que se desenham em: 1) descrever e investigar o processo de acompanhamento técnico-pedagógico da implementação do PNME nas escolas municipais; 2) analisar, a partir de dados coletados na pesquisa, as dificuldades encontradas no processo de implementação da gestão articulada, em consonância com os objetivos do Programa; e 3) propor formas de aprimorar esse acompanhamento da gestão pedagógica do Programa no contexto escolar.

No próximo capítulo, faz-se uma reflexão teórica com base nos pensadores que debatem o tema da educação integral em tempo integral. Ademais, apresenta-se a proposta metodológica, tendo como objetivo analisar o processo de implementação do Programa Novo Mais Educação nas Unidades de Educação Básica objeto dessa investigação.

### **3 O PROCESSO DE GESTÃO, OPERACIONALIZAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO PNME EM QUATRO ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO LUÍS**

No capítulo anterior, apresentou-se a descrição da educação integral no Brasil, considerando o contexto histórico, legal e conceitual; os principais programas do governo federal de fomento à educação integral nos estados e municípios; o Programa Novo Mais Educação no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Luís; e o cenário de implementação do Programa no âmbito das escolas pesquisadas.

De modo complementar, este terceiro capítulo apresenta o referencial teórico da pesquisa, com a sistematização em três eixos teóricos que conduzem nossa reflexão, e a metodologia utilizada no processo de investigação. Assim, está estruturado em duas seções: a primeira apresenta os fundamentos teóricos para a compreensão do problema descrito no capítulo anterior sobre os desafios da gestão articulada na implementação do Programa Novo Mais Educação, considerando o contexto de quatro Unidades de Educação Básica localizadas no município de São Luís. A segunda traz a proposta metodológica para ida a campo, de modo a indicar a abordagem e instrumentos que nortearão o contato com os sujeitos da pesquisa, baseados, essencialmente, na utilização de entrevistas para levantamento dos dados. Por fim, a terceira, apresenta os aspectos analíticos relacionados aos dados coletados na pesquisa qualitativa, que trouxeram informações e contribuiram para os encaminhamentos deste estudo.

A intenção é, portanto, a de levantar considerações e elementos de análise que contribuam para a proposição de um Plano de Ação Educacional que possa auxiliar as práticas de gestão da educação integral pela Coordenadoria Municipal do PNME da Semed/São Luís.

#### **3.1 REFLEXÕES TEÓRICAS**

A política de educação integral em tempo integral, implementada na Rede Municipal de Ensino de São Luís, tem sua estruturação no cerne do Programa Novo Mais Educação do governo federal.

Nesse sentido, procura-se desenvolver uma reflexão teórica sobre essa política no contexto de implementação do programa. Para subsidiar esta análise, o referencial teórico foi organizado em três eixos de análises. O primeiro trata da educação integral enquanto política pública, com base nas ideias de autores como Oliveira (2010); Riani (2013); Souza (2006); Castro, Gontijo e Amabile (2012); Condé (2012) e Mainardes (2006). Para o segundo eixo,

relacionado aos desafios da gestão articulada, foram tomados como referência Lück (2000, 2009); Machado e Miranda (2012); Gadotti (2009); Alarcão (2001) e Dourado (2006). Por fim, para o eixo monitoramento e acompanhamento pedagógico no contexto da educação integral, foram utilizados autores como Vaitsman, Rodrigues e Paes-Sousa (2006) e Lück (2009).

### 3.1.1 A educação integral enquanto política pública

As iniciativas de educação integral, com abrangência em todo território nacional, registram seu início entre os anos 2005 e 2009 (CENPEC, 2011) e se consolidam enquanto política pública nas diversas instâncias de governo (União, estados, Distrito Federal e municípios), conferindo seu efetivo ingresso na agenda de prioridades educacionais do país.

Ao abordar as política pública, torna-se fundamental a compreensão dos conceito do ponto de vista etimológico. Para tanto, conforme Oliveira (2010, p. 93), “política é uma palavra de origem grega, *politikó*, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a pólis. Já a palavra pública é de origem latina, *publica*, e significa povo, do povo”. Nesses termos, política pública diz respeito à participação do povo nas decisões da cidade.

Segundo Riani (2013), não se trata de uma definição simples, dado o seu caráter multidisciplinar, que varia de acordo com o enfoque teórico e contexto político e social aplicado. No entanto, neste trabalho, busca-se uma definição objetiva, que seja suficiente para a condução da pesquisa, que se delinea em torno da efetividade de uma política pública educacional, tal como o Programa Novo Mais Educação.

Partindo desse pressuposto, Souza define políticas públicas:

[...] como campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real. (SOUZA, 2006, p. 26).

Com base nesse entendimento, não se aborda, neste trabalho, as políticas públicas como ciências, mas como ação estatal, “considerada como sendo a ação (ou conjunto de ações) do Estado ou sua omissão deliberativa e consciente, para a solução de problemas

coletivos” (RIANI, 2013, p. 145). E como ação (ou inação) estatal, refere-se a processos que têm a pretensão de enfrentar problemas relacionados ao interesse público (coletividade), com a finalidade de intervir na realidade social, de forma a “produzir os resultados pretendidos (eficácia), mudando ou estabilizando o quadro social objeto da política (efetividade), e, [...], cumprindo as metas no menor tempo e da melhor maneira possível (eficiência)” (RIANI, 2013, p. 145).

Nessa lógica, considera-se que as políticas públicas tratam das

[...] decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade. Podem também ser compreendidas como estratégias de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis complexas que impactam na realidade. (CASTRO; GONTIJO; AMABILE, 2012, p. 390).

De acordo com Condé (2012, p. 80), a política pública “é característica da esfera pública da sociedade; refere-se a problemas de espectro amplo e tem caráter impositivo, a saber, elas emanam de uma autoridade pública que tem a legitimidade para sua implantação ou para delegá-la a outrem”. Essa afirmação ressalta o caráter ordenado de uma política pública, no sentido de processos que desencadeiam atos estruturados para alcançar a finalidade estabelecida frente a um problema social.

Neste sentido, conforme Condé (2012), fala-se em ciclos ou etapas das políticas públicas, a saber:

1. A definição do problema, com um bom diagnóstico sobre a forma como ele se apresenta na sociedade;
2. o aprofundamento das informações sobre o problema, com as questões centrais, o alcance, as variáveis a serem observadas e as alternativas possíveis para solução;
3. o desenho do problema, com delineamento de alternativas a serem utilizadas, objetivos, finalidade, público-alvo, recursos financeiros e alcance;
4. o ensaio - prévio à implantação das alternativas - com intuito de mapear a forma como elas se manifestam;
5. a implementação, com início efetivo das medidas;
6. o monitoramento, o que implicaria um sistemático acompanhamento sobre o que estaria sendo feito;
7. e, por fim, a avaliação, com vistas a buscar respostas sobre o que e como aconteceu, bem como quais foram os resultados alcançados do ponto de vista do custo e do tempo para a vida em sociedade, isto é, as consequências gerais. (CONDÉ, 2012, p. 82).

A fase de implementação das políticas públicas, momento em que entram em ação e são colocadas em prática, é a etapa dos constrangimentos burocráticos, administrativos, institucionais e econômicos, que podem gerar impactos ao seu sucesso. Segundo Condé (2012, p. 91), é “o teste da realidade, o lugar da ação”, dependendo, portanto, dos diversos

atores e da sua compreensão acerca da política, além das demais variáveis que tendem a incidir na sua implementação. Isto porque a política não é feita de consensos, existem ideias, valores e princípios diferentes em conflito que envolvem disputa de poder.

Diante da complexidade do desdobramento da política pública, faz-se oportuno, nessa reflexão, uma abordagem sobre o ciclo de políticas, com base nos trabalhos de Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006), enquanto referencial útil para análise de uma política pública, de modo a compreendê-la, desde a sua concepção, até a sua implementação.

Mainardes (2006), sob esse aporte teórico, apresenta os cinco contextos que interferem no ciclo de políticas, sendo: a) contexto de influência (início das políticas públicas e a construção dos discursos políticos); b) contexto da produção de texto (a política representada na forma de textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos, entre outros); c) contexto da prática (onde a política está sujeita à interpretação e reinterpretação, produzindo efeitos que podem incidir em mudanças na política original); d) contexto dos resultados ou efeitos (ideia de que as políticas têm efeitos, ao invés de simplesmente resultados, devendo ser analisadas a partir dos seus impactos e interações no contexto social de desigualdades); e, por fim, e) contexto de estratégia política (conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para tratar com as desigualdades produzidas ou reproduzidas pela política investigada).

Faz-se oportuno destacar que o foco deste estudo está no processo de implementação de uma política de educação em tempo integral. Portanto, é pertinente para essa análise enfatizar o contexto de prática do ciclo de políticas, pois é na execução da política que podem ocorrer situações adversas à proposta inicial, já que, no momento da implementação, ficam expressos os entendimentos que os executores tem do texto, no qual se destaca o papel ativo dos atores e as influências dos seus pensamentos, além das crenças no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais.

À vista disso, o que eles pensam e no que acreditam tem implicações para o processo de implementação das políticas. Para tal, “a avaliação torna-se um instrumento de retroalimentação da política pública para o seu aperfeiçoamento e manutenção, ou, no limite, serve para a sua extinção, por ineficiência” (RIANI, 2013, p. 146).

Desta maneira, entende-se que, para implementar políticas públicas, especialmente as políticas educacionais, faz-se necessário considerar que

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas



histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (Bowe et al., 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Nesse ponto de vista, o sucesso da implementação de uma política depende do grau de proximidade do desenho com a realidade e como os atores envolvidos interpretarão e relacionarão o texto da política à prática. Conforme destaca Mainardes (2006), esse procedimento envolve, principalmente, “identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006, p. 50).

De acordo com Condé (2012, p. 81), a política não é feita de consensos. “Surgem conflitos em torno de valores, de princípios, de perspectiva ideológica e também sobre os recursos disponíveis, conflitos isolados ou combinados.”

No tocante à política de educação integral propriamente dita, é importante considerar que

Vivemos um período transitório, entre as intenções políticas para a ampliação da jornada e as ações efetivas, na materialização das condições e adequações necessárias. Estas exigirão vontade e esforços integrados da União, de estados e municípios, para a permanência de alunos e docentes, em escolas de tempo integral. (MOLL, 2012, p 131).

Dessa forma, torna-se emergente que as redes de ensino garantam o diálogo e as articulações necessárias para a implementação de políticas públicas de educação integral, de forma que os sujeitos implicados nesse processo encontrem princípios e objetivos comuns em suas propostas relativos aos conceitos e pressupostos que vão reger a política a ser implementada.

### 3.1.2 Os desafios da gestão articulada

A atuação do gestor escolar, diante das diferentes reformas educacionais ocorridas nos últimos anos, passa pela compreensão de que ele é um dos principais atores frente à implementação das políticas que foram desenhadas para as escolas públicas.

Com o processo de redemocratização do país, os movimentos para uma gestão efetivamente democrática e participativa foram se consolidando a partir das bases legais, previstas tanto na Constituição Federal de 1988, quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Desse modo, a substituição do termo administração pelo termo gestão foi marcado pela transição de um modelo estático de escola para um paradigma dinâmico. De acordo com Lück (2000, p. 14), as unidades escolares foram concebidas como “organismos vivos e dinâmicos”, nas quais as ações educacionais passaram a ser orientadas por um novo enfoque de gestão, cuja implantação requer mudanças de cultura e de comportamento no âmbito da rede de ensino.

Essas mudanças podem ser compreendidas por meio da gestão estratégica e participativa, que se apresenta como um caminho para “ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola como organização social comprometida reciprocamente com a sociedade, tendo como objetivo a melhoria da qualidade do ensino” (LÜCK, 2000, p. 21).

Esse modelo de gestão se caracteriza pela participação ativa dos funcionários na definição de metas e objetivos da organização; na resolução de problemas; no processo de tomada de decisões; no acesso à informação e no controle do trabalho e dos resultados. Portanto, cabe ao gestor “viabilizar articulações promovendo abertura no interior da escola para que professores, estudantes e pais, como um todo possam participar e fazer parte do trabalho pedagógico na sua totalidade” (COELHO; LINHARES, 2008, p. 9).

A adoção e implantação de um modelo de gestão escolar participativo exige dos sistemas de ensino e, mais especificamente da escola, mudanças nas suas práticas pedagógicas e administrativas, o que implicará, certamente, em discussões continuadas sobre os processos de descentralização, autonomia e responsabilização, itens fortemente interligados. Sobre estes aspectos, Lück (2000, p. 21) reafirma que “a descentralização é um meio e não um fim, na construção da autonomia”. Por meio dela, há um movimento recíproco de aprendizagem envolvendo os indivíduos e as unidades organizacionais.

De acordo com Machado e Miranda (2012), o planejamento deve ser compreendido como ferramenta de apoio à gestão estratégica, pois é um processo que possibilita ao gestor a condução de maneira sistemática e detalhada do seu trabalho. Para tanto, faz-se necessário que o planejamento retrate com clareza o contexto no qual a escola está inserida, apontando seus pontos fortes e fracos, bem como as oportunidades de mudanças.

Sendo assim, é através deste instrumento que a gestão escolar poderá, a partir das políticas e diretrizes da rede de ensino em que está inserida, estruturar os objetivos e estratégias da escola em planos e projetos que representem uma perspectiva articulada de gestão.

Nessa linha, a implementação de uma política de educação integral em tempo integral na escola, a exemplo do Programa Novo Mais Educação, pressupõe o desenvolvimento de novas habilidades e atitudes dos agentes educativos, apontando um modelo de gestão participativa que se caracteriza “por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma escola reconhecem e assumem seu poder de influenciar na determinação da dinâmica dessa unidade escola, de sua cultura e de seus resultados educacionais” (COELHO; LINHARES, 2008, p. 2).

Nesse sentido, os gestores escolares devem possibilitar, na escola, a criação de ambientes participativos, uma vez que não decidem sozinhos sobre a implementação da atual política de educação integral. Nesse sentido, devem também envolver a participação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar (pais, alunos, professores e demais servidores, entidades) e a sociedade geral. Para isso:

O gestor deve conhecer bem as diretrizes metodológicas e pedagógicas do Projeto e orientar a reelaboração do projeto político da escola, considerando as particularidades, quanto a Gestão Pedagógica, Gestão de Pessoas e Gestão de Serviços e Recursos, para uma escola que oferece a opção curricular de tempo integral. (PINTO, 2013, p. 64).

Para tanto, o projeto político pedagógico e plano de ação da escola devem prever o planejamento das atividades do contraturno, de modo que elas apontem uma conexão com as atividades do turno regular, por meio de um trabalho de gestão articulada. É importante ressaltar que, nesse exercício de articulação, são fundamentais a reelaboração e a redefinição desses documentos, os quais deverão estar em permanente construção, a fim de que sejam estabelecidas as interligações necessárias entre todas as ações desenvolvidas na escola. Nesse sentido, Gadotti (2009) expressa a necessidade de

[...] se ter cuidado quando se fala em educação integral para não se confundir esse rico conceito com iniciativas que visam mais a ocupar o tempo das crianças com atividades chamadas “culturais”, mas que pouco contribuem com o projeto educacional das escolas. [...] sem qualquer vínculo com o projeto político-pedagógico da escola e a política educacional da cidade. (GADOTTI, 2009, p. 64).

Nesse sentido, convém que as atividades que a escola desenvolve no currículo formal e as ações pedagógicas desenvolvidas através do Programa Novo Mais Educação estejam articuladas, de forma que estas não constituam um mero complemento sem objetivos definidos, mas que produzam melhoria na aprendizagem dos alunos atendidos pelo Programa. Portanto, cabe ao gestor mediar essa articulação de maneira participativa, “promovendo abertura no interior da escola para que professores, estudantes e pais, como um todo possam participar e fazer parte do trabalho pedagógico na sua totalidade” (COELHO; LINHARES, 2008, p. 9).

Faz-se oportuno destacar que políticas de educação integral em tempo integral exigem uma gestão articulada, comprometida com o direito a educação com qualidade social, que não pode ser fragmentada e que esteja atenta aos anseios da sua comunidade, mediante o trabalho coletivo e parcerias no compartilhamento de responsabilidades.

Trata-se de uma mudança cultural na gestão escolar que envolve o conceito de “escola reflexiva”, definido por Isabel Alarcão como uma “organização escolar que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (ALARCÃO, 2001, p. 25).

A escola reflexiva se envolve na construção de uma cultura de diálogo com a comunidade exterior e de atenção com a comunidade interior, na qual seus membros são mobilizados “a participação, construção, reflexão, iniciativa e experimentação” (ALARCÃO, 2001, p. 26).

Nesse sentido, os projetos devem ser construídos com a participação daqueles que estão diretamente envolvidos na escola. É possível que, quando não formulados por essa coletividade, os projetos não interessem à comunidade escolar. Desse modo, todos os sujeitos da ação educativa devem ser parte integrante de todo o processo, possibilitando que se sintam corresponsáveis pelo resultado das ações propostas, visando ao êxito educacional. Para Dourado (2006):

[...] a efetivação de novas dinâmicas de organização e gestão escolar, baseadas em processos que favoreçam a participação coletiva na tomada de decisões, é fundamental para que a escola cumpra com as suas finalidades sociais. (DOURADO, 2006, p. 53).

Nesse sentido, é preciso que o trabalho desenvolvido, através das oficinas do Programa Novo Mais Educação, esteja em sintonia como Projeto Político Pedagógico da escola. De acordo com o Caderno de Orientações Pedagógicas (2018), “isso significa que, embora as ações sejam desenvolvidas por mediadores e facilitadores voluntários, estas devem estar articuladas com outras ações educativas” (BRASIL, 2018, p. 3).

Desse modo, não se pode deixar de destacar um importante ator do Programa, que é o articulador, profissional responsável pela

[...] coordenação e organização das atividades na escola, pela promoção da interação entre a escola e a comunidade, pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento e pela integração do Programa com Projeto Político Pedagógico da escola. (BRASIL, 2018, p. 18).

Ressalta-se que é necessário que essa atuação esteja em sintonia com a atuação do gestor escolar relacionado às questões citadas anteriormente. É imprescindível, portanto, também que esse coordenador se disponha a desenvolver a sua atividade de forma a articular com as ações do Programa Novo Mais Educação e com o processo educativo que a escola desenvolve, sendo elo entre as atividades formais e as atividades complementares do Programa, tendo como referência o projeto político pedagógico da escola, de forma que os sujeitos implicados encontrem princípios e objetivos comuns em suas propostas.

Entretanto, o contexto de investigação vai apontar que Projeto Político Pedagógico não dá conta das necessidades atuais da escola, estando distante e ultrapassado, com necessidades de reformulação. Algumas ações, nesse sentido, já foram iniciadas, como discussões envolvendo a equipe gestora e professores. No entanto, ainda não foi efetivada através de um novo documento elaborado, conforme se constatará na pesquisa de campo.

### **3.1.3 Monitoramento e acompanhamento pedagógico no contexto da educação integral**

Conforme discutido na seção anterior, para implementação de uma política de educação integral, faz-se necessária a adoção de práticas de ações articuladas, que tenham por premissa uma gestão estratégica e participativa na unidade escolar. Para tanto, qualquer

programa educacional que se volte para a garantia desse direito, para obter bom êxito, precisa ser permeado por ações institucionais que legitimem a política educacional ora exercitada por ele, cujo foco é a qualidade e a excelência dos processos de aprendizagem ofertados à população. Em consequência, o monitoramento e o acompanhamento se constituem responsabilidade pública da gestão democrática.

Nesse aspecto, a ampliação do tempo de permanência na escola está associada a uma educação de maior qualidade. Para tanto, estudar um Programa como o Novo Mais Educação pode auxiliar na orientação das políticas públicas, de modo a identificar formas mais adequadas de oferta da educação em tempo integral. Daí, a relevância do monitoramento e acompanhamento da implementação do Programa no município de São Luís-MA, a fim de visualizar seu formato, suas formas de atendimento, suas necessidades e suas implicações na educação pública.

Estes estágios têm relação com o ciclo de políticas e estão ligados à avaliação, ao resultado do monitoramento sistemático e dos impactos que a política pode ter causado na solução do problema, ou, ainda, no surgimento de novos problemas. Considerando que o objeto de estudo desta pesquisa é a análise do processo de implementação do Programa, vale aprofundar os aspectos do contexto de implementação, uma vez que é nessa fase de execução que são produzidos os resultados concretos, que se não forem bem executados, produzem “falhas de implementação”, que levam as políticas ao insucesso.

Para tanto, este estudo traz como eixo de reflexão a discussão sobre monitoramento e acompanhamento associado ao trabalho da Coordenação Municipal do Programa Novo Mais Educação da Secretaria de Educação de São Luís e, para tal, utiliza o suporte teórico com base no terceiro capítulo do livro “Dimensões da Gestão escolar e suas competências – Monitoramento de processos e avaliação de resultados educacionais”, da autora Heloísa Lück (2009).

Inicialmente, para esta discussão, apontam-se os significados das palavras: acompanhar e monitorar. Segundo o dicionário eletrônico Aurélio, estas expressões possuem as seguintes definições:

#### Significado de Acompanhar

v.t. Ir junto com, seguir, reconduzir: acompanhar uma visita até a porta. / Fazer companhia: acompanhar os amigos. / Seguir a parte cantante de uma música: acompanhar o cantor ao piano. / Observar a marcha, a evolução, o desenvolvimento de. / Ser da mesma opinião que. / Participar dos mesmos sentimentos de alguém. (FERREIRA, 2010, s.p.).

#### Significado de Monitorar

v.t. Acompanhar, para consideração (informações fornecidas por instrumentos técnicos); monitorizar. / Dirigir ou submeter a controle através de monitor(es); monitorizar. (FERREIRA, 2010, s.p.).

Em um sentido mais amplo, torna-se apropriado explicitar o conceito de monitoramento de políticas públicas, considerando que esta abordagem se desenrola em torno da efetividade de um programa educacional preconizado no âmbito federal (nível macro), cuja implementação se estabelece no contexto de cada unidade escolar (nível micro). Vaitsman, Rodrigues e Paes-Sousa (2006) afirmam que o monitoramento:

[...] consiste no acompanhamento contínuo, cotidiano, por parte de gestores e gerentes, do desenvolvimento dos programas e políticas em relação a seus objetivos e metas. É uma função inerente à gestão dos programas, devendo ser capaz de prover informações sobre o programa para seus gestores, permitindo a adoção de medidas corretivas para melhorar sua operacionalização. É realizado por meio de indicadores, produzido regularmente com base em diferentes fontes de dados, que dão aos gestores informações sobre o desempenho de programas, permitindo medir se objetivos e metas estão sendo alcançados. (VAITSMAN; RODRIGUES; PAES-SOUSA, 2006, p. 21).

Em relação ao trabalho educacional, cabe aqui o conceito trazido por Lück (2009), segundo o qual:

O monitoramento é o processo de acompanhamento sistemático e descritivo dos processos de implementação de plano ou projeto de ação, com o objetivo de garantir sua maior efetividade, mediante a verificação do seu ritmo de trabalho, o bom uso do tempo e dos recursos, a aplicação adequada das ações e competências previstas e necessárias, em relação aos resultados pretendidos. (LÜCK, 2009, p. 45).

Com esta definição, Lück (2009) enfatiza o monitoramento enquanto ação intrínseca do processo de gestão, que pressupõe o acompanhamento da implementação do plano/projeto educacional, avaliando sua eficácia e sua eficiência sem perder de vista as suas finalidades. Explica, ainda, que monitorar serve para orientar a implementação dos planos/projetos, com possibilidade de redesenho e ampliação. Por este motivo, o monitoramento também indica uma função supervisora e coordenadora.

O monitoramento e a avaliação, como instrumentos de gestão de planos ou projetos, têm, enfim, por objetivo, contribuir, durante a implementação destes, para orientar o ritmo e a realização das atividades pela atenção às mesmas, em relação aos seus resultados, corrigir rumos, assim como orientar

possível redesenho dos planos ou projetos, de forma a dar-lhes maior efetividade em novos estágios de trabalho. (LÜCK, 2009, p. 49).

Nesse sentido, a Portaria MEC nº 1.144 (BRASIL, 2016a) estabeleceu que uma das diretrizes do Programa Novo Mais Educação é “monitorar e avaliar periodicamente a execução e os resultados do Programa” a ser implementado nas escolas públicas de ensino fundamental, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes.

A fim de acompanhar a implantação e monitorar a execução do Programa, a Resolução do FNDE nº 17 (BRASIL, 2017a) estabelece que esta função cabe ao Coordenador do Programa no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Além disso, indica que o articulador da escola, em sintonia com o gestor escolar, será o responsável por prestar informações sobre a execução das atividades complementares para fins de monitoramento do Programa.

A equipe técnica da Coordenação Municipal do PNME, na tentativa de desenvolver o monitoramento do Programa, utiliza formulários e registros de elaboração própria para análise e tomada de decisões com os gestores das escolas acompanhadas e monitoradas.

Entretanto, para que de fato aconteça este monitoramento efetivo, é necessário estabelecer algumas etapas referentes ao trabalho a ser realizado pela gestão. Conforme aponta Lück (2009, p. 50), as etapas do processo de monitoramento são: coleta de dados; registro e sistematização de dados; análise e interpretação de dados; descrição de resultados; compartilhamento e disseminação dos resultados com a comunidade escolar; utilização dos resultados na reformulação de ações, planos e projetos e na formulação de novos planos de ação.

De acordo com Lück (2009), o monitoramento, com seu caráter de *feedback*, pressupõe ações de reflexão, crítica e constante replanejamento. Para isso, deve-se atrelar a um plano de ação constituído pelo ciclo de: planejamento, implementação, monitoramento e avaliação dos processos educacionais, pois “não há motivação para monitorar, sem proposta de norteamto das ações a serem monitoradas” (LÜCK, 2009, p. 71).

Nesse sentido, avançar no estudo do processo de implementação traz à tona diversos aspectos que podem servir de base para novas ações, não interessando apenas analisar o “contexto da prática” que envolve o ciclo das políticas públicas, mas de levantar subsídios que favoreçam aos gestores a retroalimentação do Programa, que envolvem o “contexto dos resultados ou efeitos”.



### 3.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Antes de descrever o percurso metodológico desta pesquisa, é pertinente destacar que se trata de uma investigação pensada no contexto de um Mestrado Profissional e, como tal, pressupõe um diálogo direto da teoria com a prática, desenvolvidas pelos estudantes, no âmbito das diversas realidades educacionais. Nesse aspecto, envolve um estudo de caso de gestão que tem como base o diagnóstico de um problema empírico encontrado no local de trabalho da mestranda.

Para tanto, o objetivo dessa seção será detalhar a organização metodológica da pesquisa, especificar os instrumentos escolhidos para coletar os dados e definir os atores envolvidos no processo, a fim de analisar os problemas na implementação do Programa Novo Mais Educação na Rede Municipal de Ensino de São Luís e propor um plano de intervenção para a efetivação das suas finalidades dadas à sua relevância social, pois envolve, primordialmente, a formação integral de crianças e adolescentes.

Para tanto, no que trata as ciências sociais, Popper (2004) assegura que um problema surge a partir de uma observação que gera um conflito com nossas expectativas, sendo elas conscientes ou não. E continua: “[...] neste caso, constitui o ponto de partida de nosso trabalho científico que não é tanto a pura e simples observação, porém, mais adequadamente, uma observação que desempenha um papel particular, isto é, uma observação que cria um problema” (POPPER, 2004, p. 15).

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, esta pesquisa se configura em um estudo de caso pois “[...] é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados” (GIL, 2008, p. 57). Busca-se, portanto, retratar a realidade investigada de forma intensa, com ênfase na interpretação e análise de uma dada unidade social. Este estudo caracteriza-se por grande flexibilidade, sendo impossível estabelecer um roteiro rígido que determine com precisão como deverá ser desenvolvida a pesquisa. Com isso, o objetivo é proporcionar vivência da realidade por meio da discussão, análise e tentativa de solução de um problema extraído da vida real.

Quanto à abordagem ao problema, a pesquisa se torna qualitativa, tendo em vista que “o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados [...]”, como acrescenta Silva e Menezes (2005, p. 20). Logo, pretende-se demonstrar a necessidade da aplicabilidade do

programa na rede, assim como o acréscimo às vidas envolvidas das comunidades locais às das escolas.

Para este estudo, a amostra foi obtida a partir da eleição de 4 escolas do universo de Unidades de Educação Básica de Ensino Fundamental que integra a Rede Municipal de Ensino de São Luís-MA, com base nos seguintes critérios: localização em bairros periféricos; baixo Ideb; oferta de anos iniciais e finais do ensino fundamental; adesão ao Programa Novo Mais Educação; número semelhante de estudantes matriculados nas atividades complementares. Além disso, considerou-se duas escolas com profissional na função de articulador e outras duas sem a disponibilidade de servidor para esta atuação.

Importa acrescentar que os atores de cada escola, responsáveis pela execução, acompanhamento, monitoramento e avaliação do Programa, de acordo com a Resolução CD/FNDE nº 17, de 22 de dezembro de 2017, são: gestor escolar, articulador, mediadores e facilitadores.

Para tanto, a estratégia adotada neste trabalho foi a utilização da pesquisa de campo, que “é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 186). A pesquisa envolveu os atores supramencionados, por se entender que estão diretamente ligados com o tema da pesquisa nas escolas investigadas, especificamente 4 gestores, 2 articuladores, 4 mediadores e 4 facilitadores, sendo um por escola, mas, no caso dos articuladores, envolveu apenas duas, dado o critério adotado no processo de seleção das instituições.

De acordo com os autores Gerhardt e Silveira (2009, p.37), “a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas”. Neste sentido, para compor este estudo, utilizar-se-á como fonte de informação: documentos elaborados pelo MEC para orientação da implantação do Programa Mais Educação e Programa Novo Mais Educação, bem como documentos sistematizados pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís, que se referem à implementação do Programa, além de arquivos disponibilizados pelas escolas, tais como: Projeto Político Pedagógico, Plano de Ação, Atas do Conselho, Relatórios, entre outros.

Dos instrumentos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa, foi investida o que Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 64) denominam por entrevista direta, tanto de caráter exploratório, quanto para a coleta de informações, compondo um roteiro com perguntas semiestruturadas para os gestores, articuladores, mediadores e facilitadores, após a

assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), o que outorga sua participação na pesquisa, através da transcrição literal de suas respostas no momento da análise dos resultados e discussões.

Ressalta-se que a entrevista semiestruturada possibilita ao pesquisador organizar um “conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 72).

A realização das entrevistas tiveram início em dezembro de 2019 e se estenderam até janeiro de 2020 com a aplicação dos roteiros semiestruturados, disponível nos apêndices B, C e D deste trabalho, para levantamento de informações no contexto das escolas pesquisadas. As entrevistas aconteceram com a colaboração dos sujeitos convidados a participar delas. A dificuldade consistiu em conciliar os horários de que se dispunha para realizar as entrevistas com os horários livres dos entrevistados. Todas as entrevistas aconteceram nas escolas selecionadas para este estudo, após agendamento prévio com a equipe gestora da instituição, conforme Quadro 10.

Quadro 10 – Organização da ida a campo

<b>Escola</b>	<b>Ação</b>	<b>Data</b>
UEB João de Sousa Guimarães	Entrevista com gestor escolar, articulador, mediador e facilitador.	11/12/2019
UEB Prof. Sá Valle	Entrevista com gestor escolar, mediador e facilitador.	18/12/2019
UEB Alberto Pinheiro	Entrevista com gestor escolar, articulador, mediador e facilitador.	03/01/2020
UEB Tancredo Neves	Entrevista com gestor escolar, mediador e facilitador.	09/01/2020

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados das entrevistas.

Para tanto, foi solicitado que houvesse a disponibilidade de um espaço físico para a realização das entrevistas com gravação, de modo que não ocorressem interrupções. Elas foram gravadas com autorização dos entrevistados, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (Apêndice A) e concordaram em fornecer as informações para fins de pesquisa. Além disso, depois de gravadas, as entrevistas foram transcritas para análise, juntamente com os demais dados coletados ao longo da pesquisa.

Serão adotados os padrões apresentados no Quadro 11 para a identificação dos entrevistados no momento de análise dos dados:

Quadro 11 – Identificação dos profissionais entrevistados

<b>Profissional entrevistado</b>	<b>Quantidade de entrevistado</b>	<b>Código</b>
Gestor Escolar	4	GE1; GE2; GE3 e GE4
Articulador da Escola	2	AE1 e AE2
Mediador da Aprendizagem	4	MA1; MA2; MA3 e MA4
Facilitador	4	F1; F2; F3 e F4

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados das entrevistas.

O contato com os sujeitos entrevistados se deu, primeiramente, através de uma explicação a respeito do teor do trabalho e de seus objetivos, seguida por um detalhamento da importância desse instrumento para a finalização do trabalho.

As entrevistas estavam estruturadas em blocos de perguntas, que versavam sobre: a vida profissional dos entrevistados, compreensão sobre educação integral, processo de estruturação, organização, planejamento, acompanhamento, monitoramento e avaliação do desenvolvimento do programa na escola.

Nesse sentido, a partir das entrevistas, foi possível caracterizar a realidade escolar, bem como perceber as dificuldades na implementação da proposta de educação integral engendrada pelo Programa Novo Mais Educação, através do posicionamento dos agentes educacionais (gestores, articuladores, mediadores e facilitadores) que lidam cotidianamente com a execução desse Programa.

Na próxima seção, os resultados obtidos serão interpretados à luz dos teóricos e confrontados com os aspectos convergentes e divergentes das orientações apresentadas nos documentos que formalizam a política pública em estudo. Para isso, os relatos dos entrevistados e as reflexões dos autores explorados no referencial teórico serão analisados a partir de quatro eixos considerados relevantes após a coleta de dados, sendo eles: concepções sobre a política de Educação em Tempo Integral, empreendidas através do Programa Novo Mais Educação no âmbito das escolas pesquisadas; a (des)articulação das atividades do Programa ao cotidiano das escolas; o monitoramento e acompanhamento da implementação de uma política de Educação em Tempo Integral; e os pontos de destaques e as dificuldades na implementação da proposta pedagógica de ampliação da jornada escolar, por meio do PNME.

### 3.3 OS DESAFIOS DA GESTÃO ARTICULADA NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO: ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS NAS ENTREVISTAS

Nesta seção, propõe-se uma análise crítica, com base na compreensão dos sujeitos entrevistados nas escolas onde se desenvolveram este estudo, com o intuito de elencar quais entraves dificultam o processo de implementação do Programa Novo Mais Educação nas Unidades de Educação Básica da Rede Municipal de Educação de São Luís, conforme orientam os documentos normativos desta política educacional.

A análise dos resultados desta pesquisa tem como norte as discussões teóricas anteriormente apresentadas, com base nos estudos de Oliveira (2010); Riani (2013); Souza (2006); Castro, Gontijo e Amabile (2012); Condé (2012); Mainardes (2006); Lück (2000); Coelho e Linhares (2008); Machado e Miranda (2012); Gadotti (2009); Alarcão (2001); Dourado (2006); Vaitsman, Rodrigues e Paes-Sousa (2006) e Lück (2009). Além disso, foram embasadas nos documentos legais que orientam a proposta de educação em tempo integral do PNME e outros autores que subsidiaram as reflexões em torno dos relatos dos entrevistados.

O texto que segue apresenta a análise dos dados coletados na pesquisa de campo em quatro subseções: na primeira, discute-se a compreensão dos entrevistados sobre a política de Educação em Tempo Integral, concebida através do Programa Novo Mais Educação no âmbito das escolas pesquisadas. Na segunda, são apresentadas as percepções dos entrevistados sobre a integração das atividades do PNME às ações regulares da escola, a partir de uma concepção de gestão articulada do planejamento pedagógico. Na subseção 3, aborda-se o contexto de monitoramento e acompanhamento da implementação de uma política de Educação em Tempo Integral e seus reflexos no processo educativo dos estudantes. Na subseção 4, são apresentadas as percepções dos sujeitos amostrais sobre os pontos de destaque, as dificuldades no desenvolvimento das ações de implementação da proposta pedagógica de educação em tempo integral e sugestões para o aprimoramento do PNME na escola. Por fim, ao final do Capítulo 3, elenca-se uma síntese dos achados da pesquisa que nortearam a construção do Plano de Ação Educacional (PAE).

### **3.3.1 As concepções sobre a política de Educação em Tempo Integral empreendidas através do Programa Novo Mais Educação no âmbito das escolas pesquisadas**

Nesta subseção, procura-se entender como os sujeitos compreendem o que seria a educação integral e, a partir dessa concepção, apreender como esses profissionais concebem uma política pública de educação em tempo integral engendrada por um programa do governo federal como o Novo Mais Educação. Ademais, busca-se também entender como essa política se delinea no contexto de prática das escolas investigadas, por meio de um diálogo com as concepções dos autores apresentados no referencial teórico desta pesquisa.

Ao realizar a análise de uma política pública, é importante levar em consideração que uma política engloba um grande espectro de atividades, que, de uma maneira ou de outra, envolvem o exame de causas e consequências da ação governamental. Faz-se essa consideração, porque tais políticas surgem em resposta a uma demanda social e expressam as necessidades e aspirações quanto à solução de um problema.

Mainardes (2006), citando Ball e Bowe (1992), sustenta que, no caso de análise de políticas específicas, é no contexto da prática que se deve deter maior atenção, pois é nesse momento que

[...] a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”. (MAINARDES, 2006, p. 53).

Mainardes (2006), Ball e Bowe (1992) chamam atenção para o contexto da prática, pois é exatamente no momento da implementação que se evidencia as compreensões que os executores possuem do texto. São nesses momentos que podem ser identificadas as resistências, acomodações, subterfúgios, conformismos e, ainda, que se pode perceber os conflitos entre os executores e elaboradores das políticas.

A partir desse entendimento, compreende-se que os sujeitos entrevistados são responsáveis pela implementação da política de educação em tempo integral nas escolas investigadas e estão sujeitos a diferentes interpretações e, portanto, é compreensível serem apresentadas diferentes visões de uma mesma realidade.

Ainda, segundo Mainardes (2006), as díspares interpretações de uma política estão sujeitas às influências que os autores dos textos políticos não podem controlar, pois “uma vez

que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos”, não há como direcionar os pensamentos para uma única visão (BALL; BOWE, 1992, p. 22 apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Portanto, para início da abordagem, é salutar descrever, em linhas gerais, o perfil e experiências dos profissionais que participaram das entrevistas, a fim de entender as suas percepções, diante da realidade em que se desenvolve este estudo, de modo a contribuir para o levantamento dos dados desta pesquisa.

Considerando que a intenção é entender os entraves que dificultaram a implementação dessa política, essa abordagem se faz necessária, uma vez que é nesta fase (contexto da prática) que o texto da política poderá sofrer alterações, que variam de acordo com a aceitação, o entendimento e a adesão dos executores.

O processo de implementação de qualquer política educacional se dá, na realidade, pelos implementadores, ou seja, “no lugar da ação” segundo Condé (2012, p. 15). Logo, a ação se realizará prioritariamente na escola, e o que cabe é a tentativa de compreender como esse processo se deu nesse ambiente.

Para tanto, o Quadro 12 apresenta os dados coletados nas entrevistas referentes aos perfis dos agentes responsáveis pela implementação do Programa Novo Mais Educação, no qual se expressa a formação e a experiência dos entrevistados na educação pública e na execução do Programa.

Quadro 12 – Perfil dos entrevistados

(continua)

<b>GESTOR ESCOLAR</b>	
GE1	Graduada em Pedagogia; experiência de quase quatro anos na gestão pública; atua como gestora da escola desde abril de 2016; está no cargo de gestora como comissionado; atuou na gestão do Programa Mais Educação (antiga versão) e, desde 2018, executa o Programa Novo Mais Educação (atual versão).
GE2	Graduado em Biologia com pós-graduação em gestão escolar e coordenação pedagógica; tem doze anos de experiência na educação pública; passou por várias escolas da Rede Municipal de Ensino de São Luís e faz dois anos que está no cargo de gestor dessa escola; é efetivo como administrativo e comissionado como gestor escolar; atuou na gestão do Programa Mais Educação (antiga versão) e, desde 2019, executa o Programa Novo Mais Educação (atual versão).
GE3	Graduado em letras e pedagogia com pós-graduação em gestão e supervisão escolar e docência do ensino superior; atua na rede municipal de ensino de São Luís em cargo comissionado desde 1998. Já foi secretário, gestor adjunto e está há dez anos no cargo de gestor geral; há 3 anos na gestão dessa escola; atuou na gestão do Programa Mais Educação (antiga versão) e, desde 2018, executa o Programa Novo Mais Educação (atual versão).

Quadro 12 - Perfil dos entrevistados

(conclusão)

GE4	Graduada em pedagogia e pós-graduada em gestão, supervisão e orientação educacional; sua experiência na educação pública iniciou em 2002, através de aprovação em concurso; está há seis meses na gestão da escola após processo de eleição de gestores; é professora efetiva e tem comissionado para atuação no cargo de gestora escolar; não atuou na gestão do Programa Mais Educação (antiga versão) e, desde 2019, executa o Programa Novo Mais Educação (atual versão).
<b>ARTICULADOR DA ESCOLA</b>	
AE1	Graduada em História e em Desenho Industrial; é efetiva da Rede Municipal de São Luís como agente administrativo desde 2009; atuou de 2010 a 2015 como coordenadora comunitária no Programa Mais Educação (antiga versão) e, desde 2018, desenvolve a função de articuladora do Programa Novo Mais Educação (nova versão);
AE2	Graduada em Letras e está cursando Pedagogia; sua primeira experiência na educação pública foi através de contrato como professora das séries iniciais e depois como coordenadora de um anexo; atua desde a implantação como articuladora do programa na escola e também foi coordenadora comunitária na versão anterior; seu vínculo na rede é através de contrato como administrativo com carga horária de 40h semanais.
<b>MEDIADOR DA APRENDIZAGEM</b>	
MA1	Graduada em Pedagogia; há quatro anos atua na rede municipal de ensino em uma escola da zona rural de São Luís como contratada para professora dos anos iniciais; no programa, é a primeira vez, desde abril de 2019, como mediadora da aprendizagem de Matemática para os anos iniciais.
MA2	Graduada em pedagogia e pós-graduada em gestão escolar e educacional; sua experiência na educação pública começou em 2018 como assistente de alfabetização no PMALFA; em 2019, iniciou no PNME como mediadora de aprendizagem de Língua Portuguesa para as turmas de 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental.
MA3	Graduada em Pedagogia; iniciou no PNME em maio de 2019 como mediadora da aprendizagem de Matemática para os anos iniciais do ensino fundamental, sendo esta sua primeira experiência na escola pública, antes atuava como professora da educação infantil em uma escola particular.
MA4	Graduada em Pedagogia, pós-graduada em psicopedagogia e graduanda no curso de direito; atuou por dez anos como professora na rede privada, na pública é a primeira vez, desde maio de 2019, como mediadora da aprendizagem da oficina de matemática para os anos iniciais do ensino fundamental.
<b>FACILITADOR</b>	
F1	Graduanda do curso de Educação Física na Universidade Federal do Maranhão; é a primeira experiência na educação pública, desde de agosto de 2019, atuando como facilitadora do PNME na oficina de dança.
F2	Graduado em Educação Física; sua experiência na educação pública iniciou em 2017, através do Programa Mais Educação (antiga versão), como monitor da oficina de judô em uma escola da zona rural de São Luís; na atual escola está desde de maio de 2019 como facilitador do PNME na oficina de judô para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.
F3	Graduanda de educação física pela Universidade Federal do Maranhão. Em 2014, atuou pela primeira vez no Programa Mais Educação em uma escola da zona rural como monitora da oficina de canteiros sustentáveis por conta de uma formação mínima que tem de horticultura; depois, foi voluntária de teatro, pois era a área que estava estudando; já no PNME, por já estar cursando educação física, vem atuando desde 2018 como facilitadora da oficina de esporte na modalidade de futsal.
F4	Habilidades práticas em capoeira; iniciou sua experiência na educação pública, através do Programa Mais Educação (antiga versão) no ano de 2015 como monitor da oficina de capoeira e permanece no PNME como facilitador da mesma oficina.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados das entrevistas.



Ao analisar o perfil dos profissionais, com base no levantamento de dados para a pesquisa, verifica-se que, atualmente, entre os agentes que atuam na execução do Programa Novo Mais Educação, os gestores das Unidades de Educação Básica já possuem experiência na educação pública e na gestão da educação em tempo integral com o Programa Mais Educação (antiga versão) e, atualmente, com o Programa Novo Mais Educação (atual versão), com exceção de GE3, que, por estar no cargo de gestora, somente há seis meses apresenta experiência apenas com a execução na nova versão, embora a escola já tenha executado o formato antigo.

Quanto aos dois articuladores, ambos apresentam formação em nível superior, experiência na educação pública e na execução do programa, atuando na antiga versão como professores comunitários, nomenclatura atribuída à função desempenhada pelo sujeito que coordenava o programa na escola. É oportuno ressaltar que, de acordo com a Resolução nº 17, de 22 de dezembro de 2017, que o profissional para assumir a função de articulador do Programa pode ser um “professor, coordenador pedagógico ou possuir cargo equivalente com carga horária mínima de 20 (vinte) horas, em efetivo exercício, preferencialmente lotado na escola” (BRASIL, 2017a, s.p.). Entretanto, observa-se que ambos apresentam cargo de administrativo, embora com formação superior em área pedagógica. Este fato retrata a carência da Rede para o exercício de tal cargo e as condições reais de profissionais com disponibilidade nas escolas para a atuação nessa função.

Os mediadores de aprendizagem possuem graduação em pedagogia, o que lhes possibilita atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É a primeira experiência dos entrevistados com o Programa Novo Mais Educação e na educação pública, somente MA1 já atuou como professora na rede municipal de ensino.

A escolha desses profissionais está de acordo com o estabelecido no Caderno de Orientações Pedagógicas, ao recomendar que, para atuar como mediadores da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, leva-se em conta, preferencialmente:

I. professores com pós-graduação em educação; II. professores licenciados em Pedagogia; III. professores com ensino médio na modalidade normal; IV. estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia; e, V. educadores populares que concluíram o ensino médio, que demonstrem experiência com educação integral na área de alfabetização. (BRASIL, 2018d, p. 07).

Os facilitadores são os profissionais responsáveis pela realização das atividades de livre escolha da escola nos campos das artes, cultura, esporte e lazer. Observa-se, na

descrição do perfil, que estes profissionais atuam em diferentes atividades complementares, que envolvem a área de esporte, lazer, cultura e arte, através de oficinas como dança, judô, futsal e capoeira.

O caderno de orientação pedagógica reafirma que “Quanto aos facilitadores, é importante que os mesmos tenham experiência na área em que forem atuar. [...] A experiência com educação integral na área também deve ser considerada” (BRASIL, 2018d, p. 08). Nesse sentido, nota-se que a maioria apresenta formação em nível superior, sendo que apenas F4 dispõe de habilidades práticas para o exercício da atividade de capoeira. Ressalta-se, ainda, que somente F1 apresenta essa atuação como primeira experiência na educação pública, os demais já atuaram no ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino com a ampliação de jornada escolar, através do Programa Mais Educação.

Como o primeiro bloco de questões está ligado diretamente à educação integral enquanto política pública, foi perguntado, inicialmente, a todos os sujeitos a respeito do conceito de educação integral. E sendo que o papel de gestor tem centralidade em qualquer proposta de mudança no cenário escolar, é importante trazer o entendimento que esses sujeitos têm de educação integral.

Eu acredito que a gente ainda está um pouco distante do que realmente a educação integral prevê para nossas escolas. O que eu entendo por uma educação integral? É uma educação aonde consiga de fato ter o aluno dentro do espaço o dia inteiro, que a gente consiga potencializar várias habilidades, muitas delas que não são trabalhadas às vezes naquele momento oportuno da sala regular, mas que o contraturno deveria ter esse objetivo da gente trazer pra discussão e para potencializar mesmo todas essas habilidades que são necessárias. (GE1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019).

Acho que é mais a convivência do aluno dentro da escola. Vamos supor, acho que tira mais o aluno da rua. O objetivo é trazer o aluno para a escola em horário integral com mais tempo na escola. (GE2. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019).

Eu vejo a educação integral como essa abertura para a formação mesmo na perspectiva cidadã, integração da criança enquanto pessoa e também formativa da aprendizagem. [...] Eu vejo essa educação integral que contemple todas as necessidades da criança ou forme essa criança em um todo, eu acredito nessas possibilidades. (GE3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020).

Meu entendimento sobre educação integral é fazer com que a criança tenha um tempo disponível dentro da escola, além do ensino regular. Onde ele possa estar complementando em todas as áreas, dentro da área onde ele pode tá na questão de conteúdo, da arte, né? Que é muito importante para que a criança cresça em todos os sentidos. (GE4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020).

Ao falar de educação integral, apesar de identificar, na fala de um dos entrevistados (GE3), o significado atrelado ao desenvolvimento do estudante em uma perspectiva de formação cidadã, ao analisar as respostas dos demais entrevistados, à luz dos estudos que embasaram o referencial teórico desta pesquisa, percebe-se a existência de opiniões que direcionam para vertentes que atrelam os conceitos de educação integral para um “complemento” da educação regular (GE4), enquanto outra compreende como uma “continuação” da mesma (GE1).

Além disso, a fala de GE2 apresenta uma concepção que historicamente expressa a dualidade em torno da educação integral. Como já relatado, a educação integral se confundia com assistencialismo e cuidado. Embora essa concepção já apresente avanços significativos para considerar as multidimensões do indivíduo, ainda assim, é perceptível que nem mesmo os executores nas escolas conseguem distinguir, de fato, a educação integral da educação em tempo integral.

Para os articuladores, a ideia do que seja educação integral se baseia em:

Pra mim, educação integral é trabalhar com os nossos alunos e com a comunidade em geral, porque tem a comunidade escolar, então, envolve todos, não só os alunos, mas também a família, os professores, os funcionários da escola, de forma a trabalhar para que esse aluno tenha um atendimento o mais completo possível. O menino vem para a escola no seu horário regular, mas tem também um outro momento que a gente pode trabalhar com ele outros conteúdos que não sejam necessariamente aqueles conteúdos formais, curricular. Também, a gente vê outras habilidades dos alunos que não sejam só as cognitivas, então, a questão do trabalho mais físico, das atividades que são esportivas, um trabalho mais recreativo de conscientização, porque normalmente trabalhamos com comunidades da periferia, alunos carentes. (AE1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019).

O que eu entendo, **dá possibilidade do aluno se desenvolver de forma plena não, seria muita audácia, desenvolver o ser humano de forma plena é quase impossível, principalmente em uma instituição.** Mas assim, dá possibilidades de outras, eu não quero dizer vivências, mas dá possibilidades de outras linhas de educação, de outros trabalhos educativos. Para mim, é muito interessante e é interessante sim, porque dá oportunidade para o aluno trabalhar a questão motora dele, a questão da arte em si. (AE3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020, grifo nosso).

O posicionamento dos articuladores direciona para um entendimento da educação integral ligada à ampliação do tempo, garantindo, por meio dela, a ampliação de oportunidades para desenvolver o estudante em todas as suas dimensões, como uma forma de

“compensar” a falta de atividades diversificadas que promovam múltiplas vivências no período regular para além dos aspectos cognitivos.

Além disso, faz-se oportuno trazer para a discussão o trecho em destaque na fala do articulador da escola 2: “[...] dá possibilidade do aluno se desenvolver de forma plena não, seria muita audácia, desenvolver o ser humano de forma plena é quase impossível, principalmente em uma instituição”(AE3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2019). A opinião denota forte descrença no papel da educação integral, tencionando para divergência de concepção, ao desacreditar que a educação possa garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões. Esta consideração aponta, ainda, fragilidades, já que não concebe a escola como um espaço essencial capaz de assegurar a todos e todas a formação integral, o que vai de encontro ao que está previsto na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), onde é afirmado que a função da educação é garantir o “pleno desenvolvimento humano do educando” (BRASIL, 1996, s.p.)

Essas percepções são bem diferentes para os mediadores da aprendizagem, que expõem:

Integral para mim é tentar usar do tempo da melhor forma possível, sendo **que colabore nesse aprendizado do aluno juntando os conteúdos básicos** que ele precisa assimilar ou compreender com o dia a dia dele, familiaridade dele, tanto na escola como no momento dele fora da escola e integrar no sentido de unir todas as disciplinas, todos os conteúdos. Eu percebo nesse sentido de englobar mais tempo, mais disponibilidade, tanto do professor, quanto do aluno, tentando melhorar o ensino e aprendizado. (MA1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019, grifo nosso).

Eu vejo educação integral de manter, porque o normal de escola o tempo que a criança está na escola é de 4h, **a educação integral vem pelo período maior, que venha possibilitar a aprendizagem das crianças nesse tempo integral**, no caso como se fosse o dia todo, no caso a criança permanece na escola estudando e participando de outras atividades complementares. (MA2. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019, grifo nosso).

Eu acho muito bom a questão da educação integral, pois dá mais possibilidade, ainda mais se for como está funcionando o Novo Mais, que dá possibilidade não só da criança está em sala de aula sentado, assistindo o professor lá na frente, dando aula, mas tem possibilidade de **ter outras experiências, como na música, no esporte**. Eu acho importante. (MA3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020, grifo nosso).

Eu entendo que a educação integral é importante, **principalmente para os pais que não têm condições**, os que não ficam em casa diariamente precisam trabalhar, e a escola está à disposição da criança para um desenvolvimento melhor, ou seja, atividades durante o dia para as crianças [...] durante os turnos, o turno diurno, manhã e tarde. (MA4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020, grifo nosso).

Os dados obtidos, através das entrevistas, aplicadas com os mediadores de aprendizagem, revelam que estes acreditam na educação integral como sequência do horário da educação regular, através da oferta de oficinas, cujo objetivo é melhorar o desempenho dos estudantes na educação regular.

Todavia, garantir mais tempo na escola não significa apenas conceder mais tempo para escolarização dos alunos, conforme afirmado pelo mediador da escola 1, ao relacionar a educação integral às finalidades de ampliação do leque de conteúdo e não da formação geral (“usar do tempo da melhor forma possível sendo que colabore nesse aprendizado do aluno juntando os conteúdos básicos” - MA1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019). Tal aspecto também foi observado na fala do mediador da escola 3, que atribui mais tempo a mais aprendizagem (“a educação integral vem pelo período maior, que venha possibilitar a aprendizagem das crianças nesse tempo integral” - MA2. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019, grifo nosso). Apenas o mediador da escola 3 tenta ir além dos conteúdos básicos do currículo e aponta outras experiências educativas (“tem possibilidade de ter outras experiências como na música, no esporte. Eu acho importante” MA3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020).

É preciso, então, pensar na intencionalidade desse tempo para a formação discente, tendo em vista as discussões sobre o pleno desenvolvimento, por meio da escola em tempo integral, a fim de superar a problemática de pensar no aumento do tempo de permanência na escola apenas com o intuito de ampliar a quantidade de aulas propedêuticas. Como destaca Arroyo (2012, p. 33): “Se um turno é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável”. Essa perspectiva de criar um segundo turno que também tenha finalidade propedêutica e foque em conteúdo da base curricular pode desvirtuar o que se tem pensado em políticas educacionais em tempo integral. Com isso, a consequência é “mais do mesmo, sem que a ampliação do tempo expresse caminhos para uma educação integral” (MOLL, 2012, p. 133).

Como já mencionado, há um retrocesso de concepção na nova versão do Programa Mais Educação, cuja finalidade se volta à melhoria da aprendizagem com ênfase nos “resultados”. Esta compreensão é claramente percebida nos posicionamentos desses profissionais, que coadunam com a proposta do Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144 (BRASIL, 2016a) e regido pela Resolução FNDE nº 17 (BRASIL, 2017a), ao definir que seus objetivos se configuram enquanto “uma estratégia do governo federal que **objetiva melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática** no

ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes” (BRASIL, 2018d, p. 03, grifo nosso). Com essa consideração, não se procura afirmar que haja apropriação clara dos documentos normativos, mas é necessário ressaltar divergências na concepção de educação integral, expressa tanto na política, como também em como os atores mobilizam esse conceito nas práticas cotidianas.

Para os facilitadores:

Seria uma forma de ultrapassar aquilo que foi dado em sala de aula no ensino regular, de outra maneira, para que o aluno não se sinta tão preso aquilo que realmente é educação regular, sentar na cadeira e ficar lá só vendo o professor dar o conteúdo. **Seria uma forma de reinventar a forma de educar e dando continuidade a isso.** (F1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019, grifo nosso).

A educação integral é a forma de ocupar mais as crianças, de conseguir fechar esse horário da manhã com esse cumprimento do mais educação pela tarde. **Para tirar a criança da rua, deixar mais protegido desse caminho de drogas, essas coisas.** E ter um atrativo, né? Com o reforço escolar de matemática e português e uma parte assim para a arte e esporte. É uma forma de fazer a criança ir à escola. (F2. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019, grifo nosso).

É até difícil falar, porque quando a gente vê outros conceitos de educação integral sendo realizado em outras cidades e comunidades pequenas, aí é outro nível. Quando a gente sai das comunidades pequenas, onde eu estudo um pouquinho, de como a educação integral acontece **sem essa sistematização de escola tradicional que nós temos**, onde as crianças fazem a opção pelo que elas querem fazer, por quais oficinas, quais atividades eles querem fazer em determinado tempo e aí o dia inteiro delas não é pelo tradicional. [...] O que eu penso sobre escola integral no meio urbano que nós vivemos é muito louco, porque seria trazer as crianças para que elas tivessem a oportunidade de viver a escola por completo. (F3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020, grifo nosso).

Eu entendo que é um turno normal e mais um contraturno, um pouquinho a mais para ajudar na qualificação dos alunos, **reforçar os alunos**, posso entender também que isso seja educação integral. (F4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020, grifo nosso).

A facilitadora da escola 3 traz para discussão uma questão importante, que diz respeito à sistematização da escola tradicional (“a educação integral acontece sem essa sistematização de escola tradicional que nós temos [...], seria trazer as crianças para que elas tivessem a oportunidade de viver a escola por completo” - F3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020). Nesse aspecto, concorda-se que, diferente da educação tradicional, que visa desenvolver a capacidade intelectual do aluno, a educação integral pretende auxiliar os estudantes em seu desenvolvimento como ser humano em todas as dimensões.

Nesse sentido, não é possível pensar uma proposta de Educação Integral nos moldes do contexto tradicional de ensino que privilegia a aprendizagem apenas nos ambientes formais da escola, pois isso seria “uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra –, ou mais educação do mesmo tipo de educação. Uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização” (ARROYO, 2012, p. 33).

Portanto, espaços educativos tradicionais, como a sala de aula, deixam de ser considerados como os únicos propícios à aprendizagem, e todos os demais (escolares e não escolares) passam a ter, na Educação Integral, o seu potencial educativo reconhecido. Para tanto, é necessário que há uma integração de forma planejada, na perspectiva de assegurar interações significativas que garantam o aprendizado e o desenvolvimento de todos e todas.

Os demais facilitadores expressam opiniões que percorrem as considerações já expostas, ao defenderem uma educação integral de **caráter assistencialista**, compreendendo a escola como espaço para “guardar as crianças” (“Para tirar a criança da rua, deixar mais protegido desse caminho de drogas, essas coisas” - F2. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019); **complementar à educação regular**, mas feita de forma diferente, entretanto, prioriza a extensão da atividade cognitiva, com ênfase nos conteúdos (“Seria uma forma de reinventar a forma de educar e dando continuidade a isso” F1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019); ou como **reforço dos conteúdos** do turno regular, voltado à melhoria da aprendizagem (“reforçar os alunos, posso entender também que isso seja educação integral” - F4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020).

A menção ao reforço escolar merece destaque, pois a maioria dos entrevistados citou essa finalidade atrelada à Educação Integral, o que representa uma preocupação, pois há maior ênfase na ampliação do tempo como esse aspecto de reforço escolar do que como processo educativo que ofereça uma formação ampla e diferenciada.

Para Limonta e Santos (2013):

O aumento do tempo de permanência dos alunos na escola tem que corroborar com o objetivo de formar o sujeito integralmente, não sendo apenas mais tempo, mas uma oportunidade para possibilitar aprendizagens significativas e emancipadoras, de forma que o educando atinja elevados níveis formativos e de desenvolvimento. (LIMONTA; SANTOS, 2013, p. 49).

Sendo assim, é importante que esses profissionais façam uma reflexão, tendo como meta atingir nesta escola o objetivo principal dessa política, que é a formação do educando em suas múltiplas dimensões, considerando esse aluno como um ser amplo.

Essas diferentes percepções nos levam a inferir que não houve uma apresentação clara, aos sujeitos entrevistados, sobre o que seria uma escola de educação integral, em conformidade com a concepção que orienta o desenho desta política pública educacional, adotada no município. De acordo com o Marco Conceitual da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino (2017):

Atualmente, não relacionamos mais a educação integral apenas à ampliação de tempo e espaços escolares, pois é muito mais do que isto, ou seja, essa ampliação deve vir acompanhada de situações de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento integral dos/as estudantes, desenvolvimento esse que acontece durante a vida toda e promovido por todas as experiências educativas que se possa oferecer. (SÃO LUÍS, 2017, p. 34).

Nem todos os profissionais entrevistados conseguem perceber a educação integral a partir dessa ótica, de uma educação voltada para a experimentação de outras práticas para além do caderno e do lápis, para além do giz e do quadro negro, práticas estas que possuem um caráter libertador, emancipatório e global. Tal divergência sugere, no mínimo, a necessidade de uma formação com todos os agentes do Programa, para direcionamento da concepção de educação integral defendida pela Rede.

Mesmo que a equipe escolar, em sua maioria, acredite na educação integral, considera-se pertinente apresentar a visão dos entrevistados sobre as vantagens e desvantagens para a implementação desse formato de educação na realidade de cada contexto investigado.

Inicialmente, ao se analisar as vantagens da Educação Integral nas escolas investigadas, conforme destacados pelos entrevistados, observa-se que as entrevistas realizadas revelam que a maioria dos profissionais apresentam um desconhecimento dos objetivos da Educação Integral, atribuindo mais tempo a apenas a alguns fatores, como, por exemplo, a preocupação com a alimentação e com a proteção ou o cuidado, que pode ser traduzido como acolhimento, deixando de refletir sobre a oportunidade de oferta de uma formação ampla a ser oferecida.

[...] eu percebo, quando a gente dá esse espaço para que o aluno venha no contraturno, para que ele esteja na escola, **é uma momento para que ele não esteja na rua**, porque muitos na realidade são menores abandonados de pais vivos, de pais que acham que trabalham e, pelo fato de trabalharem, não



têm condição de monitorar. (GE1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019, grifo nosso).

Vejo muita vantagem, acho que só temos a ganhar quando se tem um complemento para essa criança. No turno contrário, ela desenvolve muito mais, por que **a gente sabe que a criança de periferia que estuda pela manhã e não tem um complemento pela tarde, ela vai pra rua ou fica ociosa dentro de casa.** (GE4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020, grifo nosso).

Já a vantagem que vejo é **a questão de tirar os alunos da rua [...]**. Então, é importante ter a educação integral para isso, porque, ao invés de a criança estar na rua aprendendo outros tipos de coisas negativas, ela vai estar na escola aprendendo a tocar um instrumento, a aprender a gostar do esporte e outras coisas. (MA3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020, grifo nosso).

Eu creio que seja vantajoso, porque na educação integral vai ajudar a criança em diversos outros aspectos, não só na vida escolar, como por exemplo na vida social dela. **Muitas crianças, trazendo para minha realidade aqui da escola, não têm o que comer de tarde, não tem alimentação,** às vezes é triste falar isso, mas algumas só vêm para lanchar. (F1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019, grifo nosso).

Essa associação entre Educação Integral e proteção é uma preocupação bastante destacada na produção de Guará (2009), pois é notório que a demanda por instituições de tempo integral tem justificativa atrelada à situação de pobreza e exclusão. Contudo, “infelizmente, muitas vezes, a ideia de proteção subsume o caráter educativo das atividades realizadas no horário expandido, dentro ou fora da escola” (GUARÁ, 2009, p. 67). Percebe-se, com isso, forte crença na escola como um espaço para acolher os menores carentes, não enxergando um espaço próprio de formação, onde infâncias e adolescências são vistas como direito à proteção e não como direito de espaço ampliado de aprendizagem.

Nesse aspecto, a autora aponta, ainda, que as bases da educação integral estão fundamentadas na teoria do desenvolvimento humano, “que reconhece **a complementaridade** entre processos e contextos de aprendizagem para o crescimento integral da criança” (GUARÁ, 2009, p. 71). Portanto, a educação em tempo integral dimensiona a ênfase dada à proteção como um dos aspectos que compõem o processo de formação do sujeito, o que significa dizer que a percepção dos entrevistados é restrita e relega a função social da escola a segundo plano.

Outro aspecto apontado como vantagem pelos entrevistados diz respeito à ampliação do tempo ligada ao aprendizado dos conteúdos e desempenho escolar:

Eu acho que é vantagem para o aluno, **pois eles melhoram muito, no comportamento, no seu desempenho escolar**, na autoestima. Eu só vejo vantagem na educação integral, eu acho que se isso fosse uma coisa constante, que existisse em todas as escolas, seria muito bom. (AE1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019, grifo nosso).

Eu acho que é vantagem, desde que haja compromisso, traçando metas e objetivos, pois eu acho que quanto mais tempo você tiver com o aluno, o professor e o aluno, para disponibilizar um para o outro **a tarefa de passar o ensino de educar**, eu acho que vai ser válido. (MA1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019, grifo nosso).

Eu vejo vantagem, eu nunca tinha trabalhado [...] Então, o que eu pude perceber, nesse tempo, é que as crianças gostam muito de estar aqui na escola, então, isso **possibilitava uma aprendizagem de forma diferente** [...]. (MA2. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019, grifo nosso).

Eu vejo só vantagem [...] Eu acho que se trouxesse pra toda rede pública, **melhoraria bastante o ensino e aprendizagem de cada criança**. (MA4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020, grifo nosso).

Eu vejo uma vantagem, porque com todos esses programas e todas essas oficinas, **os alunos só têm a ganhar, mais conhecimento**, ficar hábito, e cada oficina oferece algo mais pra eles e **é um complemento a mais para o ensino de cada aluno**. (F4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020, grifo nosso).

A vantagem para criança é que ela tem a possibilidade de experimentar **vários meios de conhecimentos atrelados a novas práticas**. (GE3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020, grifo nosso).

Analisando essas falas, pode-se concluir que os respectivos profissionais entrevistados não consideram a ampliação do tempo educativo para além das práticas educativas regulares das escolas. Garantir mais tempo na escola não significa apenas conceder mais tempo para escolarização dos alunos. É preciso superar essa visão empobrecida que estipula mais tempo na escola para compensar atrasos na aprendizagem, ou para diminuir fracassos e, ainda, para melhorar desempenho em avaliações externas.

Segundo Moll (2014, p. 373), a ampliação do tempo deve sempre ser compreendida “como ampliação e consolidação do direito educativo, nunca como valor per si, no qual as velhas e enfadonhas práticas escolares tivessem que ser repetidas”, o que faz considerar que o tempo é uma das estratégias que, embora indissociável, sozinho não garantirá a ampliação e consolidação do direito educativo a novas oportunidades de formação. Para isso, pondera-se que “as diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno) quanto uma dimensão qualitativa (a

formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis” (GADOTTI, 2009, p. 33).

Quanto às desvantagens, elas são estruturais. Percebe-se que um dos desafios sinalizados se refere à utilização dos espaços intraescolares, pois a ocupação dos ambientes internos causa incômodo a outros professores e interfere na rotina do turno regular, visto que, no mesmo turno, são atendidas turmas com ampliação da jornada escolar e turmas dos anos iniciais ou finais do ensino fundamental, incompatibilizando o uso de espaços internos pelas turmas do integral.

[...] O que eu vejo de negativo, **o espaço é algo que as vezes complica, porque tentamos arrumar para o mais educação, mas tivemos problema com a escola**, porque as vezes queriam usar a biblioteca, mas esse espaço era de execução do mais educação. (GE1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019).

**A questão da infraestrutura, porque realmente não tem estrutura para o programa funcionar.** A gente tem que ficar fazendo arranjo na escola [...], adaptamos a nossa biblioteca para o programa funcionar lá com três e, às vezes, quatro salas, [...] com isso, acaba quebrando essa rotina de uso desse espaço pelos professores do regular, com isso, temos que encontrar meios de satisfazer aos dois. (GE2. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019).

Destaca-se, assim, que, embora a escola ofereça atividades complementares no contraturno, ainda há necessidade do entendimento por parte da gestão de que a educação integral, na perspectiva do PNME, envolve compreender e vencer o desafio do ensino para além da instrução no espaço da escola. Nesse sentido, é importante haver integração com outros espaços e outros saberes, de forma a potencializar, aos alunos, novas experiências educativas.

De acordo com o Caderno de Orientações Pedagógicas:

As atividades do PNME podem acontecer tanto dentro da escola, em ambiente próprio, como na comunidade em espaços cedidos. É essencial que a direção e o articulador do Programa na escola que não têm espaço próprio estabeleçam parcerias com clubes, associações comunitárias, igrejas e outros espaços sociais para a oferta das atividades do Novo Mais Educação, e que os espaços sejam adaptados e adequados às atividades que vão realizar. (BRASIL, 2018d, p. 16).

Nesse aspecto, a reorganização do espaço deve permitir não apenas a qualidade das aprendizagens dos alunos, como também a de promover as (con)vivências de diferentes experiências educativas em projetos construídos coletivamente e que possam ser

desenvolvidos em espaços educativos adequadamente constituídos e estabelecidos até mesmo na circunscrição da escola.

Logo, é necessário que a ideia de espaço na educação integral não esteja limitada ao espaço físico escolar, mas, principalmente, seja entendido como uma infinidade de possibilidades de aprendizagem, utilizando, para isso, inúmeros espaços sociais.

Outro fator de desvantagem está relacionado ao tempo de permanência dos estudantes na escola, cuja lógica reflete a realidade de turno para as rotinas do ensino regular e contraturno para as atividades complementares. Conforme estabelece a Resolução CNE nº 4/2010, a jornada escolar de tempo integral deve ter 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo (BRASIL, 2010b). Contudo, conforme observado na fala dos entrevistados, não há condições para a permanência desses estudantes em tempo integral:

**E a desvantagem é que a gente não tem ainda a possibilidade da gente manter esse aluno as 8h na escola.** Essa é a grande desvantagem, porque, no dia que isso acontecer, a coisa vai mudar. [...] O aluno come, se alimenta, fica na escola e não vai ter aqueles entraves se volta ou não volta. (AE3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020, grifo nosso).

**A desvantagem que eu vejo ainda é a questão da criança ter que ir e vir, pois ela deveria passar o dia na escola com direito à alimentação.** Então, é essa a desvantagem que vejo, pois talvez a escola pública ainda não esteja preparada. (MA3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020, grifo nosso).

Na Rede Municipal de Ensino, as escolas com jornada ampliada ofertam o turno regular de 4h e o contraturno de 3h, no qual os estudantes retornam para as atividades complementares. Isto porque as escolas que optaram pela ampliação de 15 horas, através do Programa Novo Mais Educação, devem oferecer as atividades em no mínimo 7 horas por dia e em todos os dias da semana.

Com isso, é importante destacar que uma das dificuldades observadas no desenvolvimento do Programa diz respeito à oferta da alimentação para os estudantes participantes das atividades no contraturno. Assim, eles têm que ir para casa e retornar para as atividades, o que gera mais despesas com transporte, ocasionando o desinteresse dos responsáveis em efetuar a adesão, principalmente aqueles de baixa renda.

Outra desvantagem apontada, que chama atenção, está relacionada à aceitação da comunidade:

[...] eu acredito que é o desafio ou a dificuldade que a gente tem é tornar esse programa na cabeça da comunidade como um programa que forma com qualidade e proporciona à criança uma educação com mais qualidade e equidade no espaço da escola, **pois a comunidade entende que a criança no outro turno vem só para passear, que não funciona.** (GE3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020).

Esta consideração compreende que as oficinas/atividades do Programa funcionarão, apenas, como um momento de lazer, de descontração, sem o devido propósito sociocultural que define a educação integral e recairia para a proposta da educação em tempo integral, cujo foco prevê a utilização do contraturno para atividades ligadas às artes e aos esportes, sem se preocupar com integração ou socialização do indivíduo. Embora aqui se perceba uma falta de apropriação da concepção de educação integral, há que se ter cuidados para “não se confundir esse rico conceito com iniciativas que visem ocupar o tempo das crianças com as atividades chamadas ‘culturais’, mas que pouco contribuem para o projeto educacional das escolas” (GADOTTI, 2009, p. 64).

Nesse sentido, além de conscientizar a comunidade escolar, é necessário que essa concepção integre o projeto pedagógico da escola, de forma que se configurem em intencionalidades educativas. Para tanto, é importante ressaltar que, nesse exercício de integração, torna-se imprescindível apontar para a necessidade de (re)elaboração e redefinição do Projeto Político Pedagógico, o qual deverá estar em permanente construção, a fim de que sejam estabelecidas as interligações necessárias entre todas as ações desenvolvidas na escola.

No percurso da coleta de dados, buscou-se extrair, dos entrevistados, o seu conhecimento sobre a Política de Educação Integral do Governo Federal, implementada a partir do Programa Novo Mais Educação. Além disso, procurou-se entender como cada sujeito da pesquisa entende o processo de implementação dessa política e sua aceitabilidade no contexto de prática. Para tanto, foram feitas as seguintes perguntas: A) O que você conhece sobre a política de educação integral implementada na Rede através do PNME?; B) Descreva como foi o processo de implementação do PNME em sua escola; C) Como é a aceitabilidade do Programa na escola por parte dos professores, equipe pedagógica, equipe gestora e equipe administrativa?

A seguir, serão apresentadas as respostas dos gestores escolares sobre a política de Educação Integral do Governo Federal, implementada através do Programa Novo Mais Educação:

**O que sabemos é o que a gente está trabalhando, [...].** É mais um trabalho que vem agregar ações para fortalecer o processo de alfabetização dessas crianças, sobretudo quando falamos das oficinas voltadas, no caso a nossa, para língua portuguesa e matemática, e agregamos outras atividades voltadas para o esporte, que aqui foi o futsal e a dança. **Então, o que eu sei é que é uma atividade que veio para somar,** o programa veio para somar com atividades que agregam algumas competências que são necessários de serem trabalhadas. (GE1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019, grifo nosso).

A última vez que conversei com o Robson, que **ele me explicou que haviam ocorrido algumas mudanças do anterior, que é a questão da plataforma do Caed, no qual monitores e alunos têm que ser monitorados.** Assim, nas outras coisas não vi muita diferença. Os alunos vêm no contraturno e participam das oficinas obrigatórias, matemática e português, e nós temos as oficinas de judô, teatro e atletismo. que é o que dá um impulso para eles quererem participar do programa, inclusive, para judô, a procura é grande. (GE2. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019, grifo nosso).

A base do que considero é essa promoção da diversidade do trabalho da educação. Vamos dizer que o programa dinamizou mais o espaço da escola, através das oficinas com prática e metodologias diferenciadas. Vejo que tem uma organização com exigência do planejamento, os monitores estão sentando para discutir as dificuldades da escola, participam de formação. Não sei se no antigo era que não proporcionava isso ou se era a gente que trabalhavam de forma separada que garantia essa segregação da criança. (GE3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020).

Assim, **eu sempre olhei esse programa como complemento para nos ajudar, e na época que estava em sala de aula, nós percebíamos que as crianças tinham um avanço e um diferencial na sala de aula.** O PNME vem complementando isso, fazendo com que a criança tenha vontade de estudar, e tem o incentivo dos monitores, aonde se você não tiver bem na sala de aula, você não está bem aqui ou não vai participar de tal modalidade. Então, eles têm esse incentivo, fazendo com que eles cresçam fora da sala de aula. O programa acontece no contraturno, e as oficinas são de as de língua portuguesa, matemática, música e a de capoeira. Então, essas modalidades aí fazem com que a criança desenvolva. (GE4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020, grifo nosso).

A partir das respostas dadas pelos gestores, é possível apreender que as percepções desses sujeitos sobre essa política fogem do discurso oficial (discurso legal) e percorrem um discurso cotidiano e de senso comum. Percebe-se que os atores de implementação não têm clareza ou orientação quanto à política implementada através do PNME (“O que sabemos é o que a gente está trabalhando, [...] Então o que eu sei é que é uma atividade que veio para somar” - GE1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019).

Além disso, há uma preocupação com os aspectos burocráticos, ligados a instrumentos de controle, que não representam acompanhamento efetivo da política (“ele me explicou que haviam ocorrido algumas mudanças do anterior, que é a questão da plataforma do Caed, no

qual monitores e alunos tem que ser monitorados” - GE2. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019). É oportuno destacar, ainda, que perdura, na fala dos entrevistados, a ideia de complemento (reforço escolar) de conteúdos da base curricular (“eu sempre olhei esse programa como complemento para nos ajudar, e na época que estava em sala de aula, nós percebíamos que as crianças tinham um avanço e um diferencial na sala de aula” - GE4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020).

Estas reflexões nos permitem salientar que o texto legal é muito distante da percepção de quem está na escola. Isso nos remete a seguinte compreensão:

A “política de fato” constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática. (MAINARDES, 2006, p. 49).

Mainardes (2006) faz menção à forma como uma política pública é desenhada, primeiramente com a elaboração de textos políticos, com as suas bases iniciais, e, por fim, com a “palavra em uso”, que, segundo ele, é aquela atribuída pelos profissionais que atuam nessa política. No caso dessa pesquisa, pelos profissionais da escola.

Essa dificuldade de explicar uma política pública, embora esteja lidando diariamente com ela, passa pela falta de informação por parte da gestão escolar quanto aos documentos que a regulamentam, reforçando a necessidade de uma ação que vise o conhecimento apropriado sobre as políticas públicas implementadas na escola. Isso se justifica pelo fato da “política ser elaborada ‘fora’, onde quem está na ponta do sistema precisa ser induzido a implantar algo que não foi por ele formulado” (CONDÉ, 2012, p. 91). Essa distância gera dificuldades na implementação de uma política, seja por incertezas, ou pela complexidade da política. De acordo com o autor, um dos problemas gerais de implementação é “falta de capacitação de gestores é um problema recorrente. Capacitação envolve muitas ações: a própria formação, a atualização sobre determinado campo e treinamento específico. Isso afeta a capacidade para decidir e cumprir tarefas” (CONDÉ, 2012, p. 94).

Os articuladores da escola possuem uma ideia intermediária entre o senso comum produzido na escola e a fala normativa:

Participando das formações, foi passado pra gente que essa mudança no Mais Educação foi implementada no governo Temer, a partir de uma avaliação que observou que não estava havendo os resultados que se

esperava no modelo do Mais Educação antigo e, então, o MEC decidiu priorizar o acompanhamento pedagógico de português e matemática com o aumento da carga horária para essas atividades e diminuiu a oferta das outras atividades que eram muito mais. (AE1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019).

Na verdade, ele traz a linha de pensamento do Anísio Teixeira, que é exatamente isso, dá a possibilidade do aluno se desenvolver na sua amplitude e da questão do baixo rendimento, da vulnerabilidade, trazendo o aluno mais tempo para a escola, porque, possivelmente, os alunos que são sinalizados para entrar no mais educação são aqueles que estão em situação de vulnerabilidades. (AE3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020).

A articuladora da escola (AE1), na definição da política, ressalta a finalidade do Programa, que é promover a melhoria do desempenho escolar, colocando a educação integral a serviço dos resultados educacionais, sem se preocupar com a formação cidadã. Fica claro que esta política tem como foco a oferta de educação em tempo ampliado, objetivando corrigir falhas em índices educacionais.

A resposta dada pela articuladora da escola (AE3), além da referência acadêmica, também está embasada no aspecto normativo do programa, que enfatiza ser importante que, na seleção dos estudantes, sejam priorizados aqueles em situação de baixo rendimento, como também em risco e vulnerabilidade social. Como anteriormente problematizamos, o modelo do Novo Mais Educação foge aos preceitos da educação integral, pois prioriza a ampliação do tempo à melhoria no desempenho acadêmico de Língua Portuguesa e Matemática, cujas habilidades são cobrados nas avaliações sistêmicas. Por este motivo, embora citado pela articuladora, o que se apresenta como “novo”, na verdade, é um retrocesso ao que preconiza Anísio Teixeira, pois sua concepção de educação integral “aprofundou-se com base no pragmatismo, na compreensão de que o homem se forma e desenvolve na ação, no fazer-se, e não por algum movimento exógeno de aprendizagem formal (CAVALIERE, 2010a, p. 258).

Os mediadores de aprendizagem explicam a política de educação integral de forma mais próxima do cotidiano docente em que atuam, ou seja, da sua prática escolar, conforme pode ser observado nas falas a seguir:

A proposta é como se fosse uma extensão do horário para trabalhar as dificuldades do aluno no contraturno. Aqui, a gente tem trabalhado assim, buscando sanar essas dificuldades dos alunos, no sentido que eles obtenham a aprendizagem mais rápida também. (MA1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019).

Eu não conhecia, já tinha ouvido falar, eu vim conhecer aqui na escola, o que eu vejo, no programa novo mais educação, é de possibilitar esses alunos,



essas crianças e que tenham uma aprendizagem de forma significativa. O que posso ver também é que alunos que têm mais dificuldade tem uma forma de aprender, não só português, matemática, mas aprender outras vivências, de se relacionar. (MA2. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019).

O que eu vejo dessa proposta é justamente começar a implantar a escola integral devagar. O que eu li nos documentos, para fazer o seletivo, o novo mais, é justamente para isso, para que futuramente seja realmente implantado a escola integral, aí ele vem devagar. A questão da desvantagem do novo mais que vejo é o aluno ter que ir para casa e voltar. (MA3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020).

Esse programa novo mais educação se não estiver enganada e pelo pouco que já li é do governo federal né? Ele veio pra ajudar e proporcionar o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de cada criança, através de oficinas, como matemática como língua portuguesa e outras disciplinas também, como a gente tem aqui, a capoeira, a música, o taekwondo [...]. (MA4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020).

Percebe-se, pelas respostas dos mediadores de aprendizagem, um conhecimento prévio dos documentos que orientam o funcionamento das escolas que executam o Programa Novo Mais Educação, em virtude de processo seletivo para atuação no programa. Entretanto, o acesso a esses documentos foi através de atitudes próprias, mas será que, realmente, houve apropriação do que o texto propõe para a escola de educação em tempo integral? Nesse sentido, supõe-se que faltam espaços de debate na escola para discussão da política de educação integral que orienta o funcionamento das escolas no município de São Luís.

Essa dificuldade nas respostas, em relação à política de Educação Integral, também se repete na fala dos facilitadores, que responderam da seguinte forma:

De imediato, eu não tinha essa vivência, não tinha contato assim direto sobre o que seria o Novo Mais Educação. Eu fui me aprofundando mais o conhecimento sobre o programa quando eu realmente entrei. Que teria a oficina de matemática e português como foco, para ajudar mais na educação regular. E as outras oficinas de esporte e demais, porque tem educação patrimonial, e as outras que tem nas escolas, porque às vezes mudam. [...] Mas aí, eu vi que era realmente como se fosse **uma continuação da sala de aula só que com outras atividades**. (F1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019, grifo nosso).

Tinha o mais educação e, agora, ele teve umas mudanças e ficou agora o programa novo mais educação. Pelo que eu entendi, a grande prioridade é a alfabetização agora, né? Não é só mais ocupar a criança, **agora é alfabetizar e reforçar a criança**, e o esporte e a arte eu vejo que é uma questão atrativa e não, [...]. (F2. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019, grifo nosso).

Quando eu iniciei no programa em 2014 que eu fiz a primeira leitura do manual e, em 2019, eu fiz a outra leitura do manual, pouca coisa mudou no

manual. Uma das coisas que não mudou foi o critério da criança vir para o programa. **Então, tem que ser a criança com baixo índice ou baixo rendimento.** (F3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020, grifo nosso).

Eu conheço a programa através das formações que eu vou, [...] eu creio que veio para essa área aqui periférica **pra dar um pouco mais de estudo para os alunos, um pouco mais de conhecimento.** (F4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020, grifo nosso).

Os facilitadores apresentam opiniões a respeito dessa política pública que retomam as dificuldades em torno do conceito de educação integral. Tais dificuldades estão relacionadas à compreensão dessa modalidade como continuidade do ensino regular (“uma continuação da sala de aula, só que com outras atividades”), ou como reforço (“ou agora é alfabetizar e reforçar a criança”), ou como complementação (“pra dar um pouco mais de estudo para os alunos, um pouco mais de conhecimento”), ou voltada para a melhoria dos índices educacionais (“tem que ser a criança com baixo índice ou baixo rendimento”).

Esse desconhecimento da proposta, por parte dos atores que executam a política, interfere diretamente na organização do tempo escolar, pois estas orientações estão contempladas no Caderno de Orientação Pedagógica, que norteia sobre o funcionamento das escolas de educação em tempo integral, através do PNME.

Quanto ao processo de implementação do Programa Novo Mais Educação nas escolas, os gestores responderam:

Então, o primeiro passo foi esse, senti com os gestores dos anexos e pedi que fizessem o levantamento dos alunos, levando-se em consideração essas características, alunos com baixo rendimento, que não estava alfabetizado. Eles fizeram esse levantamento e encaminharam para gente. Fizemos um levantamento junto aos professores do polo também. E começamos a próxima etapa, que foi a aplicação das avaliações. [...] Então, reunimos com os pais, explicamos todas as diretrizes do programa, explicamos a necessidade que eles tinham de acompanhar, de trazer, porque muitos percebemos que desistiram, porque a família também desistiu. (GE1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019).

A primeira etapa foi de sensibilização das turmas, explicando o que era o novo mais educação para as crianças, como ia acontecer e qual era o objetivo. Na verdade, primeiro pedimos para que os professores selecionassem aqueles alunos que estavam dentro daqueles critérios que o programa requer, então, fizemos esse apanhado do professor. Depois, reunimos os alunos que os professores fizeram esse apanhado juntamos na sala de vídeo e fomos explicar o que era o programa direitinho, qual era o objetivo, o porquê que estavam participando. Aí, depois, fizemos os convites e enviamos para os pais, para que as famílias comparecessem. Deu em massa, todos se fizeram presentes, o interesse foi geral. Fizemos as

inscrições dos alunos selecionados e organizamos por turma, de acordo com o quantitativo. Na reunião de pais, também fizemos a apresentação dos monitores. [...] A gente marcou a reunião numa sexta e já na segunda iniciou o programa. (GE2. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019).

Primeiro, foi a conscientização dos pais sobre o programa. Foi uma reunião específica para os pais que iam participar do programa novo mais educação [...] Então, o processo de implantação foi assim com a conscientização dos pais e também dos professores, mesmo eles não acreditando, a gente mostrou os recursos, os benefícios, as oficinas, esclarecemos tudo, tanto que ficou mais ou menos essa relação. (GE3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020).

Eu não sei como implementou, porque estou há pouco tempo na gestão. Quando eu percebi o programa, eu estava em sala de aula. Eu só sei que é um programa Federal e que veio para complementar o contra turno da criança. (GE4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020).

O processo de implementação do Programa Novo Mais Educação envolve etapas importantes que, necessariamente, devem conduzir a escola a se autoavaliar. Para isso, é imprescindível que sejam criados espaços para que a escola reflita sobre o processo de alfabetização e letramento de crianças e adolescentes, os procedimentos avaliativos, as taxas de evasão e reprovação. Enfim, é importante que seja feita uma análise dos seus resultados, a partir de indicadores educacionais. “Esse processo de autoavaliação deve necessariamente conduzir a escola a pensar e revisar metas em relação ao trabalho educativo como um todo. Essas metas precisam ser negociadas com toda a comunidade escolar” (BRASIL, 2018d, p. 4).

Nesse ponto, observa-se que faltam espaços de diálogo, nos quais a comunidade escolar, aqui considerada como o coletivo formado por professores, estudantes, gestores, pessoas da área administrativa, família e comunidade, de forma geral, acompanhe ativamente a construção e a viabilização do PNME. Dessa forma, podem compreender os deveres e as responsabilidades de cada um dos segmentos, com o propósito de atingir os objetivos do Programa. Não se trata apenas de mobilizar professores para selecionar os estudantes com baixo rendimento em Língua Portuguesa e Matemática.

Nesse sentido, é importante pontuar a fala de Moacir Gadotti, quando aponta:

[...] o que se propõe à educação integral é a integralidade, isto é, um princípio pedagógico onde o ensino da língua portuguesa e da matemática não está separado da educação emocional e da formação para a cidadania. Na educação integral, a aprendizagem é vista sob uma perspectiva holística. (GADOTTI, 2009, p. 41-42).

O que o autor propõe é um diálogo entre saberes escolares e saberes comunitários, objetivando romper com a fragmentação e a hierarquia estabelecida entre eles no interior da escola, em que o currículo formal está servindo como referência para a organização das oficinas do PNME, e o tempo ampliado, proporcionado pelo Programa, é direcionado para reforço escolar, com foco nos estudantes com baixo rendimento em Língua Portuguesa e Matemática, visando o aumento do Ideb.

De acordo com o Caderno de Orientação Pedagógica, o processo de seleção dos estudantes para participar das atividades do Programa:

[...] visa pactuar metas entre a escola e a comunidade escolar, por isso reuniões periódicas devem ser realizadas com todos os segmentos da comunidade para que sejam feitas avaliações das metas estabelecidas, relacionando-as ao desenvolvimento do Programa. (BRASIL, 2018, p. 5).

Para tanto, a seleção dos estudantes deve envolver necessariamente a família e o Conselho de Classe, que é a instituição escolar responsável por analisar a situação de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e adolescentes. Entretanto, quando os mediadores de aprendizagem foram questionados sobre a seleção dos estudantes, percebe-se que este processo de escolha se tratou apenas da indicação de estudantes com dificuldades. Esta situação é comum nas quatro escolas pesquisadas, conforme relatos a seguir:

**Pelo que passaram para a gente, foi feito uma escolha**, os professores indicaram os alunos com mais dificuldade e também teve a dos pais, teve pais que procuram, que souberam do programa para os filhos participarem, talvez porque não foram indicado pelos professores. (MA1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019, grifo nosso).

Olha, um dos critérios que elas utilizaram que eu vi, foram os que tinham maiores dificuldades de aprendizagem, **mas, mesmo assim, a gente tem alguns alunos que vêm, mesmo não tendo tanta dificuldade**, mas eles vêm, eles frequentam. (MA2. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019, grifo nosso).

**A articuladora conversou com a gente** que o critério foi de primeiro os alunos que tinham mais dificuldades e, segundo, os alunos que tinham interesse em participar. (MA3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020, grifo nosso).

Não! **Eu acho que já foi a professora (voluntária) que fez a seleção**. Essa questão aí foi junto com gestão da escola. **Eu não sei (o critério)**, mas creio que ela teve ter conversado com os professores de manhã, aqueles alunos com dificuldades, pra que viessem para o mais educação a tarde, creio eu que foi assim, mas não tenho certeza. (MA4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020, grifo nosso).

Nesse sentido, considerando que o mediador da aprendizagem é o responsável pelas atividades de acompanhamento pedagógico em Matemática e Língua Portuguesa, este deve trabalhar de forma articulada com os professores da escola para promover a aprendizagem dos estudantes nesses componentes. Para isso, é desejável que haja encontros formais entre os professores de Matemática e de Língua Portuguesa e entre os professores dos anos iniciais com os mediadores da aprendizagem que realizarão o acompanhamento pedagógico no contraturno, a fim de que o trabalho pedagógico no Programa não esteja dissociado do trabalho pedagógico da escola.

Em concordância com Moll (2012), “a construção da educação integral na escola de dia inteiro implica mobilização de energias pedagógicas, disposição para um diálogo permanente entre gestores, professores, estudantes e comunidade” (MOLL, 2012, p. 139). Entretanto, as falas dos entrevistados não coadunam com esse pensamento, pois apontam que faltam conhecimentos básicos sobre o Programa, evidenciando que a circulação de informações é fraca, conforme expresso, por exemplo, quando os mediadores relatam desconhecimento sobre os critérios de seleção dos estudantes (“Eu acho que já foi a professora voluntária que fez a seleção. Essa questão aí foi junto com gestão da escola. Eu não sei o critério” - MA4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020).

Acreditamos que, para haver fluxo de informação, é necessário criar espaços e promover momentos de encontro entre os sujeitos, com a finalidade de proporcionar, aos atores que executam a política, que possam se inteirar dos objetivos do Programa. Tal questão importa, pois, para o sucesso da implementação, “é preciso que exista um conhecimento muito forte sobre os objetivos e metas do programa (ou do projeto), indicando, fase a fase, quais as tarefas que deverão ser cumpridas por quem participa de um programa, por exemplo” (CONDÉ, 2012, p. 92).

A fala da GE4 sobre a falta de acesso à proposta ou conhecimento de como a escola iniciou as suas atividades (“Eu não sei como implementou, por que estou há pouco tempo na gestão”) é também um dado importante e reforça o que já foi analisado anteriormente. Embora tenha assumido a gestão da Unidade de Educação Básica recentemente, esta atuava anteriormente como professora dos anos iniciais na própria escola. Essa situação corrobora com a ideia de ausência de espaços formais de discussão sobre a política de educação integral, implementada através do PNME no espaço educativo.

Tais fatos demonstram que o acompanhamento da Coordenação Municipal, em relação à escola, não tem se mostrado eficiente para a proposta da educação em tempo integral implementada por meio de um programa federal. As dificuldades em entender e ter acesso às

informações é um fator negativo e preocupante no processo de implementação de uma política pública.

A Secretaria Municipal de Educação (Semed), através da Coordenação Municipal do PNME, apesar de ter realizado alguns diálogos sobre o processo de implementação do Programa Novo Mais Educação, por meio de formações com gestores no que diz respeito à proposta pedagógica que orienta a ampliação da jornada escolar, ainda demonstra fragilidades e, aparentemente, pode-se inferir que faltam ações de acompanhamento do processo de planejamento e execução dessa política no espaço escolar. Possivelmente, contou-se que a experiência e o conhecimento desses atores pudessem ser suficientes para que a escola implementasse o programa.

Nestes termos, quanto ao processo de implementação da proposta de educação em tempo integral, através do Programa Novo Mais Educação, adotado pelo município de São Luís, o que se pode observar é que a Semed inseriu um modelo de implementação tipo *top-down* (de cima para baixo), pois desconsiderou a cadeia de atores envolvidos. Segundo Mainardes (2006), as políticas não são simplesmente implementadas (contexto da prática), elas sofrem influências e diferentes interpretações. O que os atores, envolvidos no processo, pensam, interpretam e acreditam exerce um papel importante na implementação de uma política.

Considerando que a intenção é entender os entraves que dificultaram a efetivação dessa política, uma vez que é na fase de implementação (contexto da prática) que o texto da política poderá sofrer alterações, que variam de acordo com a aceitação, o entendimento e a adesão dos executores, foi questionado aos gestores escolares sobre a aceitabilidade do Programa na escola por parte da comunidade escolar:

No começo, foi um pouco difícil, porque sempre eram os alunos do mais educação, e eu sempre dizendo que os “alunos do mais” eram os nossos alunos. Ah mais os “meninos do mais” fizeram, gente eles são nossos alunos, são alunos da escola, não são alunos do mais. Até hoje, temos algumas dificuldades, às vezes, eles vêm para lanche e têm aquele barulho, ah olha esses meninos do mais educação aí, e eu digo são alunos da escola. Então, estamos sempre colocando isso. A aceitação não é de todos, alguns compreendem, mas a maioria ainda não. (GE1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019).

Eu sinto dificuldade dos alunos da manhã a tarde, porque são alunos maiores e tem a questão dos professores que não têm aquele domínio. Eles ficam circulando em salas que não pode, aí os professores dizem que os alunos do mais educação estão perturbando. (GE2. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019).

A resistência que sinto mais é dos professores, porque, assim, eles questionam sobre o retorno que o programa vai dar para eles. [...] Os professores de 6º ao 9º ano tem mais dificuldade em entender. Mas isso tem sido um trabalho de construção. Aos poucos, eles estão entendendo que o programa é necessário. (GE3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020).

Diferente das três escolas pesquisadas, GE4 respondeu que:

É bem aceito, a comunidade participa. Assim, quando a gente tem que chamar os pais, e percebemos que tem uma boa aceitação, por que eles veem nesse programa uma oportunidade dos filhos não ficarem ociosos em casa. (GE4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020).

Entretanto, quando questionamos o facilitador desta mesma escola, que já atua desde o início do Programa, constatamos divergências que revelam um processo que não foi acompanhado pela atual gestora:

No início, foi um pouco complicado, as pessoas não davam um olhar pra gente, era discriminado só pelo o olhar, mas, com o tempo, eles foram aceitando, no entanto, que hoje já somos bem correspondidos, as pessoas nos tratam super bem, admiram o trabalho da gente, acho porque já conhecem, eles observam a gente fazer um trabalho legal, aí eles começaram a reconhecer a gente. (F4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020).

Este cenário representa o contexto atual do programa, com suas fragilidades, no qual se faz necessário repensar os processos de implementação, pois é fundamental que haja adesão dos atores educacionais para efetivação da política pública. Essa consideração conversa com os estudos de Mainardes (2006) e Condé (2012), ao afirmarem que é no contexto da prática que os executores das políticas expressam as suas resistências ou adesões, circunstância que induzirá qualquer política ou programa ao sucesso ou insucesso.

Diante dessa observação, um ponto inicial, para a efetiva implementação da política de educação integral, é a crença dos atores educacionais nas finalidades do programa indutor dessa política na Rede Municipal, fator essencial para que sua implementação seja bem sucedida no âmbito escolar. Tal afirmação é inerente ao processo de implementação da política pública, pois os pensamentos desses atores e suas crenças influenciam diretamente nesse processo. Isto porque, de acordo com Mainardes (2006, p. 53), no espaço escolar, são estes que exercerão “papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais”.

No próximo eixo de análise, são apresentadas as impressões dos entrevistados sobre a integração das atividades do PNME às ações regulares da escola, a partir de uma concepção de gestão articulada do planejamento pedagógico.

### **3.3.2 As percepções dos entrevistados sobre a integração das atividades do PNME às ações regulares da escola: uma concepção gestão articulada do planejamento pedagógico**

Uma questão, ao tratar de educação em tempo integral, é a necessidade de priorizar, na escola, uma gestão articulada que promova a integração das atividades do tempo integral às ações regulares da escola, por meio de um planejamento pedagógico integrado. Nesse sentido, é preciso que o trabalho desenvolvido esteja em sintonia com o Projeto Político Pedagógico da escola, compreendendo que “para que a Educação Integral entre na corrente sanguínea da escola, a comunidade de aprendizagem deve ser envolvida nas reuniões de planejamento das quais resulta o PPP” (BRASIL, 2011, p. 31).

Isso nos conduz à reflexão de que uma escola em tempo integral deve estar associada a uma rede de decisões e responsabilidades acerca do fazer pedagógico, que, de certa forma, deve traduzir a identidade da instituição a partir da elaboração do seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

No entanto, a pesquisa aponta que, nas escolas investigadas, as atividades de ampliação da jornada escolar, implementadas através do Programa Novo Mais Educação, não se encontram integradas às atividades regulares de ensino. Consequentemente, também não se encontram inseridas no Projeto Político Pedagógico da escola. Esta consideração foi percebida já no diagnóstico das escolas, conforme abordado no capítulo 2, e reafirmada no momento da entrevista, quando foi questionado aos gestores sobre a inserção do Programa Novo Mais Educação no PPP da escola, buscando compreender como se deu esse processo. O que se tem, a partir dos depoimentos dos entrevistados, é a existência de um documento ainda em fase construção:

A gente já inseriu informações. O nosso está em fase quase de terminar, está mais da metade. Já até passei algumas informações, porque quem está responsável é todos nós. Temos feito algumas reuniões no sábado. Então, já passei as informações do mais educação para inserir. Demos uma parada agora, porque esse mês de dezembro não conseguimos reunir com a equipe. (GE1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019).



Como estamos na etapa de revisão, e eu gosto dessa proposta metodológica, dessa perspectiva integral, ser como uma ramo mesmo do trabalho da nossa escola. Quero garantir ele como uma prática através do programa. Então, na esperança ou não que venha, mas a gente pode reinventar o espaço, mesmo não sendo na perspectiva lá teórico metodológica, se tiver ano que vem o programa ou não, mas que o aluno esteja no contraturno como hábito. Posso trabalhar o apoio didático, posso trabalhar algo na biblioteca com as crianças com dificuldade, isso alavanca para uma nova prática pra que a gente não fique ocioso que vai cair o recurso. (GE3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020).

O processo do PPP desta escola está sendo refeito, o atual está com defasagem de 8 a 10 anos. Como eu comecei agora, então, já dei início de reformulação do PPP. E com essa nova reforma, nós pretendemos sim colocar esse programa lá, para constar a diferença que ele faz dentro da escola. (GE4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020).

É importante frisar que somente a escola 2 apresentou o Projeto Político Pedagógico atualizado. Nele, o Programa Novo Mais Educação aparece como projeto externo, assim como o Programa Mais Alfabetização, incluído ao final do documento. Entretanto, o PPP desta escola ainda não havia sido submetido à apreciação e aprovação da Secretaria Municipal de Educação de São Luís (Semed), tampouco do Conselho Municipal de Educação (CME), órgãos responsáveis pela aprovação e validação do documento.

Na verdade quando reorganizamos o PPP com o novo mais educação e o mais alfabetização, eles já entraram no finalzinho. Foram colocados todos os projetos da escola. Com os professores, tivemos um momento de discussão sobre o programa nos planejamentos dos professores, para que depois pudéssemos chegar até a sala de aula para solicitar esses alunos que estavam com aquele tipo dificuldade. Tinha que partir deles e, para isso, tínhamos que informar o que era os programas em si. (GE2. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019).

É importante frisar que:

[...] o PPP reflete um consenso quanto aos valores que uma escola pretende disseminar, ao tipo de cidadão que pretende formar, aos objetivos e metas educacionais que pretende alcançar, por meio de quais metodologias, contando com quais recursos e com quais aliados. (BRASIL, 2011, p. 31).

Tal consenso é geralmente construído em reuniões realizadas no início do ano letivo, com a participação de todos os professores, gestores e funcionários, bem como dos representantes dos alunos, dos familiares e das organizações e movimentos que apoiam a escola. Essas reuniões de planejamento se baseiam em um diagnóstico que levanta os principais desafios a serem enfrentados pela escola e as forças com que ela pode contar.

Contudo, é necessário pontuarmos que a ausência do PPP reflete como um desafio na condução das atividades pelas instituições investigadas, pois não está completamente definida a identidade institucional, nem os caminhos a serem seguidos. Essa situação pode ocasionar um desencontro entre o que é teorizado sobre a Educação em Tempo Integral e o que realmente é praticado por seus atores no âmbito da escola.

Partindo dessa consideração, durante as entrevistas, buscamos compreender como acontece o planejamento das atividades na escola, tomando por base a visão dos mediadores e facilitadores sobre essa prática, pois são estes que realizarão o acompanhamento pedagógico e as atividades de livre escolha no campo do esporte, lazer, arte e cultura, escolhidas pela escola por meio do trabalho voluntário. Para tanto, levantamos como se efetivou a participação desses sujeitos nas ações de planejamento do programa, cujos relatos revelam a falta de integração efetiva dos atores que executam as oficinas, como percebido na fala de MA1 que, ao se referir sobre o planejamento da escola, assegura que “esse daí nunca participei” (MA1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019). Essa situação também é explicitada pelo mediador da escola 4: “Nunca participei de algum planejamento da escola como um todo” (MA4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020).

O mediador da escola 2 enfatiza que “o planejamento a gente já fez várias vezes com gestora adjunta acompanhando, a gente vem, e ela acompanha o planejamento da gente” (MA2. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019). Mas quando indagada se teve algum planejamento da escola que participou com os professores, expõe que com “os professores do regular não, esse planejamento foi feito entre a gente” (MA2. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019). No caso da escola 3, percebe-se que essa participação se estabeleceu apenas nas questões estruturais: “A articuladora chamou a gente para uma reunião, e o horário foi feito conforme cada um podia participar” (MA3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020)

Esse relato não é diferente do observado na fala dos facilitadores quanto à participação no planejamento do PNME na escola, pois estes enfatizam que:

Nunca participei de planejamento com todos os professores. (F1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019).

Não, já fizemos planejamento com a direção da escola para levar as crianças para assistir campeonato. (F2. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019).

Nós somos convidados para participar dos projetos. Nós não participamos do planejamento em si, nós participamos das atividades. (F3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020).

Eu já tive uma reunião, que foi assim que ela entrou a gestora, então, a gente fez uma reunião. Foi só com monitores. (F4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020).

Ficou, então, perceptível a falta de uma cultura de planejamento que envolva a participação desses atores. Nesse processo, destaca-se o papel do articulador enquanto coordenador do trabalho pedagógico, que:

Por essa razão, ele deve privilegiar o planejamento coletivo entre os professores de Matemática, os de Língua Portuguesa e os de outras áreas com os mediadores da aprendizagem e facilitadores do Programa, proporcionando a socialização de experiências, o enriquecimento das ideias, a criatividade e os múltiplos olhares para a realidade. (BRASIL, 2018d, p. 18).

Entretanto, quando indagados sobre a existência de momentos de planejamento que promovam a integração entre professores, mediadores e facilitadores, pode-se perceber, na fala dos articuladores, que não há o envolvimento efetivo e articulado entre eles:

Eles fazem o planejamento e peço que eles entreguem antes do mês anterior, no final do mês, na ficha que a Semed mandou para a escola onde eles planejam as atividades das quatro semanas que irão executar no mês. Nem sempre é executado da maneira que está lá. Na verdade, temos tido muitas dificuldades, porque está tendo muita falta, e alguns justificam com atestado ou documento da faculdade. (AE1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019).

A gente se reúne, e eles entregam, está aqui tudo entregue. A gente discute as experiências, planejamos, mas são poucos momentos, porque o que acontece é que eles têm outros horários em faculdades, e o tempo é muito reduzido. Esse ano só deu para eu reunir com todos ao mesmo tempo três vezes para fazermos um planejamento de uma ação, que não seria só do programa, mas envolveria as quatro professoras do 5º ano. Então, assim, é tudo muito corrido, porque uns que estão ainda na universidade, mas quando a gente não se reúne mesmo, a coisa desanda, tem que ter essa articulação. (AE3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020).

Tais considerações, sem dúvidas, têm estreita relação com a ausência de espaços de reflexão na escola sobre o planejamento e desenvolvimento conjunto das ações do Programa. Para tanto, faz-se necessária uma preocupação com esse processo, pois, segundo Gadotti (2009), para que as atividades culturais, voltadas à formação do aluno, ganhem sentido, num

projeto de escola de tempo integral, é preciso que estejam articuladas ao Projeto Político Pedagógico da instituição e, dessa maneira, tornem-se intencionalmente educativas. Todavia, percebe-se, na fala dos articuladores, que o momento do planejamento com os mediadores e facilitadores do programa se configura em reuniões sem articulação nenhuma com o cotidiano da escola:

Eu faço reuniões com eles. Aqui, a gente já fez reunião no início, antes das férias e teve uma em agosto, porque aqui nós não iniciamos logo fazendo o projeto de trabalho. Então, em agosto, no retorno, pedi para eles irem pensando e organizando, mas aí houve uma dificuldade para fazer e fiquei cobrando. Então, fiz uma reunião para organizar com eles, porque tínhamos que implementar no restante do ano. Não fiz um calendário de reuniões, antes eu fazia, mas esse ano, não fiz, porque foi tudo meio atípico. (AE1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019).

De dois em dois meses, a gente se reúne. Eu falo com eles como é que está sendo, como podemos ver outras possibilidades de estar incentivando esse aluno, motivando esse aluno. Conversamos também sobre algumas ações nossa, porque quando é planejado e programado, vem muita criança. (AE3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020).

Assim, percebe-se a falta do planejamento coletivo das ações, que resulta na implementação do PNME de forma desarticulada do Projeto Político Pedagógico da escola. Dessa forma, o trabalho realizado pela escola não ocorre a partir da integração de professores, mediadores e articuladores, perpetuando o paralelismo turno e contraturno. De acordo com Gadotti (2009, p. 35), “a escola que adotar o tempo integral precisa estar consciente de que precisa incorporar em seu Projeto Político-Pedagógico o formal, o não formal e o informal”. E isso requer também preparo da gestão, que precisa estar em consonância com esta noção de integração e, principalmente, criatividade, na busca por estreitar os laços com a comunidade.

Esse desalinhamento, entre as propostas do Programa e as demais propostas de ensino desenvolvidas na escola, aponta dificuldades quanto à gestão articulada do PNME, de modo que, com isso, é possível elucidar que os objetivos do Programa não são plenamente alcançados.

Isso porque sem planejamento, que organize e dê sentido e unidade ao trabalho, as ações tendem a ser improvisadas, aleatórias, espontaneístas, imediatistas e notadamente orientadas pelo ensaio e erro, condições que tantos prejuízos causam à educação. Sem planejar, trabalha-se, mas sem direção clara e sem consistência entre as ações. (LÜCK, 2009, p. 32).

Levando em conta tal consideração, compreende-se que o planejamento do Programa Novo Mais Educação, tendo em vista os seus objetivos, é inerente ao processo de gestão na escola, no qual os sujeitos responsáveis pela sua implementação exercem um papel importante enquanto responsáveis “pela organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação” (LÜCK, 2009, p. 96).

A atuação da equipe gestora, nesse contexto, é indispensável, já que, sem planejamento, não há a possibilidade de promover os vários desdobramentos da gestão escolar de forma articulada. “É essa articulação que possibilita a construção e a existência da unidade escolar e de uma direção coordenadora e integrada de partes e elementos tão distintos e complexos que se fazem representar na escola e a constituem” (LÜCK, 2009, p. 103).

Entretanto, quando foram questionados sobre que medidas a escola tem tomado para que as atividades educacionais complementares realizadas pelo PNME se articulem às demais atividades de ensino desenvolvidas na escola, parece claro que a perspectiva de educação em tempo integral, defendida pelo programa, não foi apropriada pela escola, nem está influenciando na articulação entre as atividades regulares e as complementares realizadas através das oficinas.

Vou ser bem sincera, a gente não conseguiu. Inclusive, estava falando com a articuladora que eu senti que os nossos mediadores de português e matemática, principalmente de 1º ao 5º ano, eles não tinham um perfil voltado para alfabetização. Então, eu percebi que as crianças já tem aulas que são enfadonhas, então, os alunos chegaram à tarde e não encontraram muita coisa diferente, com isso, acabaram se cansando, pois já é cansativo estar aqui manhã e tarde. [...] E olha que fizemos compra de materiais, jogos, comprei bastantes jogos voltados para a matemática e português, mas poucos me pediam. Elas eram muito na questão da xerox, do xerocopiado. (GE1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019).

Logo no início, sentamos com os monitores do novo mais educação e pedi que eles tivessem um tempinho que fosse possível deles para sentarem com os professores para se conhecerem. Até então, os planejamentos que a gente tinha acesso do regular dava pra passar para eles darem uma lida e pudessem ter acesso aos conteúdos trabalhados. Foi feita essa orientação a eles e disse que estava à disposição. Talvez houvesse a falha, não só deles, mas da gente, de chegar até eles e cobrar. Estamos falando sinceramente, teve essa falha, mas não foi o caso de não termos falado, porque eu acho fundamental ter essa aproximação. Houve a sugestão, houve a conversa, mas no corre-corre e, até por conta do contraturno, não aconteceu. (GE2. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019).

A gente leva as apresentações das oficinas de dança para as reuniões de pais, os meninos da oficina de música cantam, faço abertura com uma criança

cantando, alguma participação no sentido das oficinas. E os projetos também, as formações. Inserimos os monitores nos projetos pedagógicos. Por exemplo, pela manhã, fizemos um projeto da consciência negra, teve apresentação de reggae como forma de manifestação cultural do negro, sempre inserindo, porque os alunos que estão participando do programa são os alunos que estão desenvolvendo os projetos. (GE3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020).

O que a gente faz é isso, na reunião com os professores, questionamos quais alunos estão com dificuldades para matricular no programa novo mais educação e questionar se eles perceberam o avanço desses alunos. Até conversei com a voluntária que nos ajuda no programa, para que o monitor tenha um norte do que o aluno está dando em sala de aula para poder fazer esse reforço, para fazer esse paralelo com avanço. (GE4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020).

Os argumentos dos gestores escolares, embora apontem para reconhecimento da importância do planejamento articulado, ressaltam que esse procedimento ainda é falho quanto à existência de práticas de gestão pedagógica que promovam a integração entre os professores e agentes do programa, com “fortes indícios de que as ações educacionais carecem de um processo de planejamento competente e apropriado para produzir planos ou projetos com capacidade clara de orientar todos e cada momento das ações necessárias” (LÜCK, 2009, p. 33)

Com isso, percebe-se que, nos contextos educacionais investigados, existem circunstâncias que desconsideram o planejamento para a determinação da qualidade do ensino, de forma que os projetos pedagógicos sejam articulados às ações desenvolvidas na escola. Essa percepção foi tomada com base no relato dos articuladores, que enfatizam a dificuldade de materializar o planejamento do programa articulado às ações do ensino regular desenvolvidas pelos professores:

No momento, neste ano, **a gente não conseguiu articular porque essa dificuldade de haver essa conversa, porque elas também estão tendo dificuldade em planejar com os professores.** Os monitores fazem as atividades com os meninos, normalmente lá no espaço onde ocorrem as oficinas. Aí, eles fazem sei lá a comemoração de natal, vai ter a confraternização de natal, mas o que a escola vai fazer, aí eu já não sei, porque de tarde, já não tem coordenador, a gente está sem coordenador, então, já não vai ter um evento elaborado, e aí, de manhã, já não me repassam, porque às vezes é feito em cima da hora. Aí, como é feito assim, acaba não casando. Este ano foi assim, espero que nos próximos melhore. Porque aqui a gente tem uma coordenadora nova de manhã que ela é muito organizada, mas é aquela história, ela está chegando também. Ela própria ainda está se firmando com as professoras da manhã, com o grupo. (AE1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019, grifo nosso).

Então, assim, é tudo muito corrido, porque uns estão ainda na universidade, mas quando a gente não se reúne mesmo. a coisa desanda, tem que ter essa articulação. Já tivemos e foram somente duas vezes com os professores do matutino que, no caso, foram os do 5º ano. **Mas, nesse caso, coloco como falha minha porque aqui é bem difícil você se organizar.** (AE3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020, grifo nosso).

Para efetividade do Programa na escola, o planejamento das ações precisa ser compreendido como “ato coletivo, interativo, com a articulação e o envolvimento da comunidade escolar mobilizada em torno das aprendizagens dos estudantes” (BRASIL, 2018d, p. 19). Nesse sentido, tanto os mediadores da aprendizagem, que desenvolvem as oficinas de Língua Portuguesa a Matemática, quanto os facilitadores, que realizam as oficinas de livre escolha no campo do esporte, lazer, arte e cultura, precisam estar envolvidos no planejamento coletivo da escola, de forma que o diálogo com as diversas áreas do conhecimento estabeleçam as “condições para a socialização de experiências, o enriquecimento das ideias, análise das dificuldades encontradas pelos estudantes e caminhos para sua superação” (BRASIL, 2018d, p. 19).

Isto implica dizer que, embora as ações sejam desenvolvidas por mediadores e facilitadores, que atuam nas escolas em caráter voluntário, as atividades do PNME devem estar articuladas com outras ações educativas. Nesse aspecto, é importante salientar que “não se trata, portanto, de ocupar o tempo de uma jornada ampliada com atividades não escolares. Trata-se de estender, no tempo e no espaço, a sala de aula, articulando o saber científico com o saber técnico, artístico, filosófico, cultural etc” (GADOTTI, 2009, p. 99).

Para tanto e conforme norteia o Caderno de Orientações Pedagógicas do Programa (BRASIL, 2018d), cabe ao articulador conversar com os professores da escola sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes inscritos no Programa, sendo este o elo entre as atividades formais e as atividades do PNME. Essas conversas devem subsidiar o planejamento das ações, tanto no acompanhamento pedagógico, como nas outras atividades complementares. Contudo, quando os gestores foram questionados sobre como é realizado o planejamento das atividades do PNME, buscando identificar se é desenvolvido um planejamento coletivo, ficou evidente que as escolas que não apresentam a figura do articulador enfrentam maiores dificuldades com essa ação:

Os monitores sentam juntos, porque eu peço com antecedência para que eles organizem o planejamento para ser entregue. O (mediador) de português às vezes ajuda o de matemática, porque ele conhece mais a estrutura do planejamento em si. Já passamos para eles todo o quadro o planejamento, como é estruturado com os professores do regular, passarmos todo o material

para eles terem um respaldo e, a partir daí, já sentarem e discutirem. Mas precisava de muito mais tempo para isso. **É a questão do articulador, porque a coordenadora está pela tarde e a adjunta pela manhã e tarde, mas ela tem outras demandas, e a coordenadora já tem as atividades do regular. Com isso, quebra todo o trabalho.** [...] Eu vejo que o planejamento deixou a desejar, mas, dentro das possibilidades, a gente fez. (GE2. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019, grifo nosso).

**Temos a ajuda de uma voluntária na escola, mas como efetivo, não temos profissional que atenda a essa função.** Geralmente, ela vai até o professor e pergunta: “professor o que o senhor está dando em língua portuguesa?” Aí ela chega para o monitor e passa essas informações, ela faz isso. E assim com a professora de matemática. Nunca sentamos juntos, mas a gente faz assim. [...] Os monitores fazem os planejamentos juntos, mas cada um faz o seu. (GE4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020, grifo nosso).

Quando foi questionado aos mediadores de aprendizagem e os facilitadores sobre os encontros entre eles e o gestor e/ou articulador, foi relatado inicialmente pelos mediadores das escolas investigadas:

Já tivemos três reuniões e, entre a gente, nos organizamos assim: monta um grupinho e conversa no *whatsapp* para organizar alguma coisa. (MA1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019).

Assim, a gente sempre se reúne próximo ao preenchimento dos relatórios. (MA2. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019).

O plano é semanal, mas eu entrego mensalmente para ela. Todo final de mês, eu entrego. (MA3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020).

A gente entrega mensalmente pra ela, se tiver alguma coisa pra acrescentar, ela comunica. (MA4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020).

Vale ressaltar que a escola 1 apresenta servidor na função de articulador do programa, entretanto, constatou-se que as reuniões são organizadas em ambientes informais. Percebeu-se, ainda, que, na escola 2, os encontros servem para preenchimento de documentos de prestação de contas. Percebeu-se, também, que na escola 3, cujo articulador atua na coordenação do programa, os planejamentos seguem o cumprimento de procedimentos burocráticos de entrega de formulários, situação que não difere na escola 4. Estas considerações denotam a falta de seriedade com relação à documentação do planejamento.

Tais procedimentos apresentam fortes indícios de que as reuniões e/ou encontros do Programa Novo Mais Educação estão distantes de ações pedagógicas que envolvem a formulação, planejamento, sistematização e troca de conhecimento, por meio de um trabalho



coletivo voltado à promoção da socialização dos saberes e das condições para o sucesso dos estudantes. Nesse aspecto, é importante trazer o que Coelho e Linhares (2008) abordam:

O trabalho coletivo possibilita a articulação entre os diversos segmentos da comunidade escolar e é fundamental para sustentar a ação da escola. É condição indispensável para que as atividades sejam devidamente planejadas e avaliadas, tendo em vista a direção comum que se pretende imprimir ao processo ensino aprendizagem. (COELHO; LINHARES, 2008, p. 9).

Diante dessas colocações, é necessário elencar a função do gestor como peça chave no desenvolvimento da educação integral, capaz de mobilizar a comunidade escolar em prol da melhoria dos resultados educacionais, cabendo a este promover o processo de equidade entre os envolvidos na implementação do Programa.

Nesse cenário, Coelho e Linhares (2008) corroboram, quando apontam que:

Nas escolas eficazes, os gestores agem como líderes pedagógicos, apoiando o estabelecimento das prioridades, avaliando os programas pedagógicos, organizando e participando dos programas de desenvolvimento de funcionários e também enfatizando a importância de resultados alcançados pelos alunos. (COELHO; LINHARES, 2008, p. 4).

Assim, desenvolver uma concepção de gestão articulada na escola não é um processo que se desenvolve instantaneamente, mas requer do gestor, além da consciência dos seus objetivos, uma atuação ativa e constante, permitindo a ele que viabilize a efetivação das práticas de participação na escola.

De tal modo, promover a participação e a valorização dos sujeitos que formam a escola, no contexto de execução do Programa Novo Mais Educação, de acordo com o Caderno de Orientações Pedagógicas, envolve a mobilização da comunidade escolar, que também compreende a participação da família,:

[...] realizando reuniões ou assembleias com os diversos segmentos, a fim de que compreendam os objetivos do Programa e como será o seu funcionamento. Esse é o momento em que a direção da escola e a coordenação do Novo Mais Educação **devem esclarecer as dúvidas das famílias em relação às atividades, à organização dos tempos e espaços e ao acompanhamento pedagógico.** (BRASIL, 2018d, p. 5, grifo nosso).

Nesses encontros, “é importante deixar claro que a aprendizagem dos estudantes e a superação do fracasso é responsabilidade compartilhada com a família” (BRASIL, 2018d, p. 5, grifo nosso). No entanto, quando os mediadores foram questionados sobre como são

realizadas as reuniões com os familiares dos estudantes do PNME, percebe-se que este momento serviu apenas para apresentação do Programa no início do ano letivo:

Só teve no início do ano. Agora, a gente tem assim, uma vez ou outra, chamamos os pais de alguns que precisamos falar mais especificamente. (MA1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019).

Só no início mesmo do Programa. (MA2, entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019).

Geralmente, assim, não foi realizado uma no início do ano e ainda não teve outra. (MA3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020).

Não, até o momento, que eu recordo, foi só essa que foi para nos apresentar. (MA4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020).

Essa constatação de pouca integração com as famílias dos estudantes se repete na fala dos facilitadores:

Ainda não participei de nenhuma reunião de pais, depois que entrei não teve. (F1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019).

Teve essa de apresentação do programa projeto e já teve a do programa em si. (F2. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019).

Acho que já aconteceram duas, uma eu participei e a outra não. Mas elas não seguem uma frequência de mês em mês não. (F3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020).

Ainda não teve! A gente ia ter agora quando voltasse as aulas de novo, com pais, para a gente está reforçando, mais ainda, pra saber como é importante os filhos dele no programa novo mais educação. (F4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020).

Com isso, verifica-se que, nas escolas investigadas, inexistente um espaço específico voltado à participação das famílias dos estudantes que são atendidos pelo Programa. É oportuno elucidar que a ausência do PPP corrobora com o distanciamento da relação escola-família-comunidade, o que faz emergente “tornar compreensível o seu projeto político-pedagógico para pais, familiares e membros da comunidade, de forma a conseguir adesão e apoio nas iniciativas implementadas” (MONTEIRO, 2009, p. 46).

Nesse sentido, é importante reconhecer a importância da participação ativa da comunidade como agente corresponsável pelas ações na escola, incluindo as atividades de ampliação da jornada escolar dos estudantes, a fim de que compreendam os objetivos dessa

proposta desenvolvida através do Programa Novo Mais Educação e de como será o seu funcionamento.

Moll (2012) destaca que a efetivação da atual proposta de educação integral implica em “baixar os muros da escola e colocá-la em diálogo com o que está em seu entorno em termos de políticas públicas, equipamentos públicos, atores sociais, saberes e práticas culturais” (MOLL, 2012, p. 142). Nesse sentido, é importante que a escola pense a relação da escola/família, refletindo sobre os espaços de participação da comunidade na tomada de decisões, conforme destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao determinar que os estabelecimentos de ensino, dentre outros cuidados, terão a incumbência de: “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996, s.p.).

Para tanto, cabe à gestão escolar o exercício da gestão articulada do programa, juntamente com sua equipe, atuando no planejamento, implementação, acompanhamento e monitoramento das ações do PNME na escola.

Tendo em vista as considerações feitas, a seguir, no próximo eixo de análise, apresenta-se o contexto de monitoramento e acompanhamento da implementação de uma política de Educação em Tempo Integral e seus reflexos no processo educativo dos estudantes, no âmbito das escolas investigadas.

### **3.3.3 O contexto de monitoramento e acompanhamento da implementação de uma política de Educação em Tempo Integral e seus reflexos no processo educativo dos estudantes**

A Resolução CD/FNDE nº 05, de 25 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016c), que destina recursos aos Programa Novo Mais Educação, prevê a ação de alguns atores, que serão responsáveis pela execução, acompanhamento, monitoramento e avaliação do Programa, com vistas ao cumprimento de suas finalidades. Nesse sentido, retoma-se a importância do papel do Coordenador do Programa, que, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, é o responsável por acompanhar a implantação e monitorar a execução do Programa, bem como do Articulador da Escola, que deve ser um professor, coordenador pedagógico ou possuir cargo equivalente, responsável pela coordenação, execução e monitoramento do Programa na escola.

Entretanto, percebemos, nas entrevistas realizadas, que a implementação do Programa Novo Mais Educação não veio acompanhada de um processo de monitoramento,

acompanhamento e avaliação, de forma a propor possíveis melhorias à proposta de tempo integral. E para que se torne clara essa percepção, foram feitas perguntas aos gestores escolares sobre como é feito o acompanhamento do processo de execução do PNME na escola e se há registros desse monitoramento, no qual discorreram sobre o tema da seguinte forma:

O registro que temos é o controle da frequência. Agora de relatórios sobre avanços, nós não temos. Eu até pedi para a articuladora que fizesse o levantamento agora para o final e, juntamente com a coordenadora, para saber se teve algum avanço na sala regular. Porque temos alunos que estão até hoje, que entraram no início do ano e estão lá. Então, esses alunos, a gente precisa tabular esses resultados e saber até onde que avançou ou estagnou. Já sinalizei para ela pra vermos com os monitores essa questão. (GE1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019).

De fato, é quando eles chamam, quando eles pedem o nosso apoio na biblioteca. De vez em quando, vamos lá ver se as aulas estão acontecendo direitinho, olho para ver o que estão trabalhando, converso com os alunos sobre a aprendizagem, se realmente estão aprendendo. Agora, o judô e o atletismo, a gente vê no dia a dia o corre-corre, porque eles sempre estão solicitando material. (GE2. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019).

O monitoramento é feito pela articuladora, através do planejamento dos monitores. Ela faz esse monitoramento e me entrega tipo um relatório. (GE3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020).

Esse processo é junto com os monitores, e o monitoramento é deles. A gente registra tudo. Sempre buscamos os avanços, só tem monitoramento verbalmente. Mas, como estou te dizendo, agora que vamos organizar e registrar em papel. (GE4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020).

Segundo Lück (2009), a gestão escolar deve estar articulada às diretrizes e políticas educacionais públicas, cujo compromisso é organizar um ambiente educacional:

[...] autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações). (LÜCK, 2009, p. 24).

É possível perceber que a gestão da escola, conforme já explicitado, dedicou tempo à implantação do programa, cometendo falhas, tanto em seu acompanhamento, quanto no seu desenvolvimento. Consequentemente, não houve êxito para um trabalho coeso, no sentido de apoiar os articuladores, mediadores e facilitadores nas ações pedagógicas, deixando essa atividade a cargo dos agentes que executam o programa. Esse fato foi expressamente observado na fala do gestor da escola 2 (“De fato, é quando eles chamam, quando eles pedem

o nosso apoio na biblioteca” – GE2. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019), como também no da escola 4 (“Esse processo é junto com os monitores, e o monitoramento é deles” – GE4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020).

Além disso, no caso das duas escolas com profissionais que executam a função de articuladores do Programa, percebemos que o gestor deixa a cargo desses sujeitos a responsabilidade por esta ação, como notamos na fala do gestor da escola 1 (“Eu até pedi para a articuladora que fizesse o levantamento agora para o final – GE1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019) e da escola 3 (“O monitoramento é feito pela articuladora, através do planejamento dos monitores” – GE3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020).

Após esses relatos, é possível perceber que tais práticas vão de encontro às ideias defendidas por Lück (2009), que enfatiza o papel do gestor escolar como profissional que lidera e organiza todo o trabalho dos envolvidos na execução de um programa, de forma a orientar o desenvolvimento educacional, com fins de promoção da aprendizagem dos estudantes. Para tanto, é fundamental que o gestor seja o articulador do programa dentro da escola, sendo responsável por orientar, mobilizar e articular todos os processos de realização das ações do tempo integral dentro da Instituição.

Apesar de ser esperado que os gestores escolares (à frente de sua equipe) atuassem na articulação do planejamento, implementação e acompanhamento das ações do Programa, foi possível observar que são os articuladores da escola que assumem a gestão e a responsabilidade da coordenação e desenvolvimento das atividades do PNME no espaço escolar. Contudo, é oportuno retomar dados do capítulo 2, no qual foi explicitado que, das 33 (trinta e três) Unidades de Educação Básica da Rede Municipal que executam o PNME, somente 8 (oito) dispõem de profissional para o exercício dessa função, dentre as quais, duas foram investigadas nesta pesquisa.

Desse universo de pesquisa, uma das escolas que não dispõe de profissional que atue na função de articulador destaca como dificuldade de implementação do Programa a ausência desse profissional na escola:

O desafio é o articulador que seria fundamental dentro da escola porque a gente fica meio que perdido quando chega um apoio com um aluno do novo mais educação e pergunta quem que resolve. Aí fica sem saber se é a coordenadora, adjunta ou diretor que resolve. Parece que os outros funcionários não veem eles como alunos da casa. Tem uma questão também de informação da secretaria conosco, dúvidas sobre pagamento, a gente precisa muito dessa comunicação. Por exemplo, nos nossos encontros veio um representante mas a gente sente falta de mais envolvimento com a escola

para termos um conhecimento melhor. Seria a necessidade de formação para a equipe gestora. (GE2. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019).

Entretanto, o Caderno de Orientações Pedagógicas enfatiza a importância de criar uma rede de acompanhamento e monitoramento da execução do Programa, capaz de identificar os progressos e as dificuldades, analisar metas e corrigir rumos, se for o caso (BRASIL, 2018d, p. 36). Nesse sentido, concordamos com Lück (2009), ao afirmar que

[...] o monitoramento é uma atividade inerente à gestão e realizada de forma contínua, sistemática e regular, visando determinar em que medida a implementação do plano ou projeto está sendo feita de acordo com o planejado e com as melhores possibilidades para a realização dos objetivos propostos. (LÜCK, 2009, p. 45).

Considerando essa premissa, as análises das entrevistas deixam evidente a necessidade de se avaliar melhor essa política educacional, pois há indicativos que nos levam a crer que o Programa ora implementado não passa por um processo de monitoramento, acompanhamento e avaliação, havendo, portanto, um distanciamento entre a política desenhada e sua real implementação.

Para aprofundar essa questão do acompanhamento e monitoramento do Programa, buscando compreender o papel do articulador da escola nesse processo, foram realizadas perguntas a esses sujeitos sobre as suas atribuições no acompanhamento do PNME. Como respostas, foram obtidas as seguintes considerações:

Os monitores, quando chegam, ficam lá na porta e já recebem os alunos. Eles recebem os alunos, e **eu faço um acompanhamento do que eles estão fazendo, se os meninos estão comportados.** [...] Então, eu recebia na entrada, via lá como estava sendo executado, porque, como te falei, a gente teve que improvisar a organização, não foi por turma, cada um na sua sala. E aí, lá levava os alunos e dividia em grupos, principalmente da tarde, que tem mais alunos, eles faziam a chamada e montam esses pequenos grupos. Eu deixo eles lá nas aulas e volto depois, na hora do recreio, para chamá-los para o lanche. Eles vêm, lancham e voltam com os monitores, que estão sempre acompanhando, porque, de fato, é necessário, porque os meninos que foram selecionados são aqueles, são daquela maneira. (AE1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019, grifo nosso).

As minhas atividades são trazer o monitor individualmente e perguntar, às vezes organizar com ele o que está trabalhando e como a gente precisa estar melhorando em algumas questões. Às vezes, comigo e com o gestor, porque **quando sinto que alguma coisa não está indo bem**, a gente tem que intervir, aí damos sugestões. (AE3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020).

Conforme anteriormente mencionado, “o monitoramento é o processo de **acompanhamento sistemático e descritivo** dos processos de implementação de plano ou projeto de ação” (LÜCK, 2009, p. 45, grifo nosso), mas, ao que se percebe pelo depoimento dos articuladores, tal ação carece de instrumentos de acompanhamento sistemático da execução das oficinas ligadas ao programa na escola, pois as citações dos entrevistados implicam dizer que esta ação se encontra mais relacionada a rotinas de controle disciplinar, pautadas em diálogos sem registros do processo de acompanhamento, que, conseqüentemente, comprometerá a efetivação dos resultados do programa.

A fim de realizar esse monitoramento, faz-se necessário que, no contexto de implementação do Programa Novo Mais Educação, a Semed oriente as escolas sobre a realização de um:

[...] conjunto de ações organizadas, contínuas e sistemáticas de observação, acompanhamento, registro e análise dos processos de implementação de planos de ação e intervenções não planejadas, de modo a: garantir a realização das ações segundo os planos, mediante bom uso do tempo, dos recursos, espaços e competência humana; analisar a eficiência dos processos e ações desencadeadas; identificar a necessidade de realização de ações alternativas não previstas na fase de planejamento; manter mapas de registro do histórico do cotidiano escolar. (LÜCK, 2009, p. 46).

Esse apontamento revela que a ausência de acompanhamento pedagógico nas escolas pesquisadas pode resultar em prejuízo aos objetivos e finalidades do Programa. Isto porque o que se tem é uma ação aleatória, assistemática e desarticulada, apesar das boas intenções para que este se estabeleça na escola.

Entende-se que é necessário um acompanhamento diferenciado para atender as demandas específicas da escola de tempo integral, pois, conforme observado nas falas dos articuladores que foram entrevistados, faltam instrumentos sistemáticos de monitoramento, tanto da frequência, quanto da aprendizagem:

**Olha, está difícil agora a gente fazer, foi um pouco complicado.** Eu realmente senti falta. Como ia ter o monitoramento do Caed, eu vendo a situação que está agora de falta, algumas situações que a gente precisava ficar ali chamando a atenção do monitor para isso, eu creio que, de fato, seria necessário esse monitoramento que está faltando. Como eu não fico o dia todo com eles, então, quando estou à tarde, fica difícil ver o que está acontecendo pela manhã. [...] Então, assim, este ano ainda não conseguir encontrar uma maneira ideal para fazer esse acompanhamento. Mas, assim, o que eu já tive foi feedback de algumas professoras com relação a alguns alunos que participam, familiares também que vieram aqui e disse que a

professora elogiou e disse que a criança de fato já está lendo. **Essa comunicação informal que é feita, que os professores repassam.** Mas, assim, sentar com o professor para saber de fato de cada um dos meninos para saber se está havendo melhora, isso não tivemos como fazer. (AE1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019, grifo nosso).

Temos uma lista de frequência dos alunos que vêm ,segundo o mesmo modelo que a Semed indicou. E essa frequência é uma das questões que a gente pontua muito, porque tem alunos que diz que vem para o programa e vai para a quadra da cima. Então, a gente tendo esse registro, é também um documento que a gente pode dizer para a mãe que filho não está vindo. [...] E esse é um dos critérios que vou bater mais em 2020, porque tem monitor que não registrava, mas eu sempre, em reuniões, falo que isso é perigoso, precisamos ter esse monitoramento de frequência dos alunos, porque eles podem achar que isso seja banal, que não tem importância, mas há importância e tem o documento que eu passo para cada um, encaderno e passo para eles. **E da aprendizagem, a gente comenta e faz algumas observações, mas de forma verbal.** Converso com a professora da sala, e ela dá o feedback pra gente quando o aluno melhorou ou não, mas não de registrar. **Pode ser que no próximo ano, a gente pense em alguns critérios para poder colocar esse rendimento do aluno.** (AE3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020, grifo nosso).

Para que o papel dos articuladores das escolas contribua com o desenvolvimento das atividades do Programa, faz-se necessário um trabalho de observação continuada e registro sistemático de informações. Para tanto, torna-se emergente potencializar a formação continuada desses sujeitos, de forma que este processo “se constitua em um plano sistemático e abrangente, pelo qual são definidos objetivos, estratégias e atividades organizadas com esse fim e que sejam propostas ações de monitoramento e avaliação das realizações” (LÜCK, 2009, p. 88).

É importante apresentar, então, a opinião dos articuladores da escola quanto à falta de capacitação específica para a atuação enquanto coordenadores pedagógicos do Programa:

Capacitação mesmo para assumir a função não, porque, como te falei, já vinha assumindo essa função de outras escolas. Ao longo do tempo, fui participando das formações oferecidas pela Semed, pela Coordenação Geral. E, então, como não tinha conhecimento do que era o programa, e eu, de fato, não gosto de trabalhar no escuro, sem saber com que estou trabalhando, entrei no site do MEC, na página do Mais Educação e baixei todos os manuais que tinham, vídeos de educação integral, de expansão do território, tudo isso para eu entender o que era o programa, qual era o objetivo, a filosofia do programa para que a gente pudesse colocar em prática. (AE1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019).

Não, especificamente não. As capacitações que eu recebo são as da Semed, que são as formações gerais para monitores, mas sempre assim um olhar de que a gente pode dar mais e que eles podem dar mais, tem que ser muito



dinâmico. Eu sempre me envolvo nas questões esportivas e, na semana da criança, eu pedi que todos se envolvessem. Os mediadores de matemática e português, todos foram para a quadra. Isso foi muito interessante para o olhar da comunidade, dos professores, para o programa. A gente precisa se apresentar. Alguns monitores, um ou outro, disseram que essa não era a função deles, mas disse que vamos interagir nesse momento e pode trazer o seu conteúdo para a quadra. (AE3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020).

Aqui, vale retomar um papel importante, que é o do Coordenador Municipal do Programa. Na Secretaria de Educação, ele é responsável pelo acompanhamento da execução do Programa nas escolas, incluindo visita técnicas, reuniões com os articuladores, devendo também contribuir para a formação de todos os sujeitos. Nesse aspecto, percebe-se que as formações mensais realizadas pela Semed, por meio da Coordenação Municipal, atendem em objetivos apenas aos agentes que atuam diretamente na execução da oficina, conforme expõem os mediadores de aprendizagem, ao destacarem participação efetiva nesse processo:

Já, todas as formações eu participo das formações, que geralmente acontecem uma vez por mês. (MA1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019).

Particpei de todas, a única que não participei foi aquele problema que teve que foram os três dias. Aqui é prioridade, sempre que tem formação, a gente é lembrado. Tem um grupo, e a gente é lembrando pra gente ir para as formações e também porque é muito bom participar. (MA2. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019).

Participo e acontecem uma vez por mês. Eu sinto que são importantes, porque nos ajudam. Por exemplo, na semana das artes, aprendemos algumas técnicas para dá na sala de aula de como atrair os alunos. Eu digo, porque os alunos são muito ativos, então, tem horas que um começa a conversar aqui e depois está todo mundo conversando. Pra mim, foi muito importante. (MA3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020).

Particpei de todas! São mensais. (MA4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020).

Essas percepções não diferem quando se questiona, aos facilitadores sobre a participação nos encontros de formação realizados pela Semed:

Sim! De todas que tiverem de agosto pra cá. Uma por mês. (F1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019).

Com a Semed tem cinco encontros que são obrigatórios, não sei se foram seis esse ano. A gente aguarda a convocação, temos o grupo da Semed, e a gente se comunica por lá. Só faltei uma por um impasse que teve aí. (F2. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019).

Esse ano demorou um pouco, mas ano passado era de mês em mês. [...] Mas a informação sobre a formação sempre chega com antecedência e dá para planejar a participação, porque é dentro do horário das atividades do facilitador na escola. (F3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020).

Eu sempre vou, eu gosto demais, é bom demais. São muitos bons. Se pudesse acontecer se 15 em 15 dias, seria melhor, (mas eles acontecem) mensalmente. (F4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020).

Contudo, um dos gestores enfatizou, como um entrave na implementação do programa, a ausência de processos formativos:

Tem uma questão também de informação da secretaria conosco, dúvidas sobre pagamento, a gente precisa muito dessa comunicação. Por exemplo, nos nossos encontros, veio um representante, mas a gente sente falta de mais envolvimento com a escola para termos um conhecimento melhor. **Seria a necessidade de formação para a equipe gestora.** (GE2. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019, grifo nosso).

É fator muito significativo observar que o gestor, como responsável por articular as ações referentes ao Programa, não teve um contato mais efetivo com a proposta de ampliação da jornada escolar, implementada em sua escola através do PNME, no sentido de poder ter em mente os objetivos do projeto e pautar o planejamento organizacional da instituição. Nessa perspectiva, Lück (2009) considera que:

O desenvolvimento da competência profissional é de vital importância **para todos que atuam em educação**, como condição de aprimoramento de sua identidade profissional baseada em promoção de resultados cada vez mais eficazes e capacidade de responder efetivamente aos desafios sempre novos da educação. (LÜCK, 2009, p. 88, grifo nosso).

Esse conhecimento possibilitará, ao gestor, uma melhor visão de como trabalhar, tendo em vista uma gestão democrática, sem perder o foco das suas obrigações inerentes ao cargo que ocupa. Por conta disso, torna-se imprescindível considerar, no âmbito da Rede Municipal de Ensino, que “a formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação é tema estruturante para consolidação da agenda da educação integral” (MOLL, 2012, p. 142).

Essa formação continuada demandará um cuidadoso planejamento, levando-se em conta a realidade de cada escola, cujo principal objetivo é apoiar a comunidade escolar na organização da aprendizagem e nas intervenções com estudantes, que deverá ter, na figura da

equipe gestora, o apoio necessário para implementar as ações do Programa no ambiente escolar.

O acompanhamento do programa foi também investigado por perguntas feitas aos mediadores e facilitadores, no qual se buscou identificar quais profissionais da escola realizam o acompanhamento das oficinas, e como essa ação é desenvolvida. Na visão dos mediadores, sobre o acompanhamento pedagógico das atividades, as respostas citadas foram:

Mais é a articuladora. Ela acompanha o planejamento e ver se a aula está de acordo com o que a gente passou para ela. Do que vamos usar de material e do conteúdo ser trabalhado. E depois, ela só pega o feedback do que foi realizado e se conseguimos atingir os objetivos. (MA1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019).

Geralmente, a gestora adjunta. (MA2. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019).

O gestor observa um pouco de longe, mas quem faz o acompanhamento mesmo é a articuladora, ela está sempre ali para tudo que eu preciso. Quando ela não está, tem o secretário, que acompanha bastante, ele participa das reuniões. A escola tem coordenador pedagógico, mas eles não participam. (MA3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020).

A professora G. (voluntária da escola) que é coordenadora do programa. E, de vez em quando, a gestora da escola. Ela vai pela disciplina, se caso tiver alguma coisa a questionar, uma observação a ser feita, ela se dirige até a gente e conversa, o que precisa melhorar o que deve melhorar. (MA4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020).

Ainda referente a este questionamento, os facilitadores foram unânimes em suas respostas, ao sinalizarem que, de alguma forma, acontece o acompanhamento das suas atividades, que se relacionam com a execução de oficinas no campo das artes, cultura, esporte e lazer:

A articuladora. Ela acompanha pelo plano de aula, às vezes quando ela vai lá, porque não é todo tempo que ela monitora Pátio. Aí, ela lá vai lá ver o que a gente está fazendo. Quando a gente vai pedir alguma coisa lá, caixa de som, alguma coisa, ela pergunta qual vai ser a atividade, e se a gente vai precisar de alguma coisa. (F1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019).

Geralmente a gestora adjunta. (F2. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019).

O gestor, a articuladora, o secretário e tem um apoio que não sei bem qual a função dela, mas ela acompanha se o menino está no corredor, é mais uma disciplinadora. Ela fala quando o menino está correndo e aí explico que ele foi apenas tomar água. (F3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020).

A voluntária da escola. Ela sempre chegar e vai organizando os alunos, já tem o cronograma de horário já pronto e ela fica todo tempo ali junto com a gente. Ela também recolhe todo material, que é um planejamento mensal e as folhas das frequências. É bem organizado mesmo. (F4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020).

No que concerne ao monitoramento que deve ser realizado pela Coordenação Municipal do Programa, os gestores evidenciam falhas com relação a um acompanhamento mais sistemático:

Sentimos falta dos técnicos um pouco mais aqui dentro, para acompanhar as ações e nos ajudarem também com os monitores, para eles sentirem que além da gente estar aqui cobrando, tem também uma instância maior que cobra e supervisiona. Mas aí, entendemos também que é pela questão da equipe ser bem reduzida. [...] Então, mesmo a coordenação do mais sendo uma equipe reduzida, a gente consegue, até mesmo por telefone, resolver algumas situações, mas seria melhor presencial, porque dá uma força maior para o programa na escola. (GE1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019).

O ponto principal é a necessidade de mais acompanhamento e suporte de formação para a equipe gestora. (GE2. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019).

Com relação ao acompanhamento realizado pela Semed, identifica-se que, possivelmente, não seja feito o acompanhamento das atividades com devida avaliação e replanejamento. Ao que tudo indica, este se realiza mais no sentido de comprovação burocrática de ações desenvolvidas com preenchimento de relatórios técnicos, considerando o que foi registrado no capítulo 2, do que efetivamente de aspectos ligados à gestão pedagógica. Nessa perspectiva, Jaqueline Moll destaca que, para a consolidação da educação integral como política pública, “faz-se necessário, no âmbito das secretarias de educação, equipes de acompanhem a implantação da jornada integral” (MOLL, 2012, p. 140).

GE3 e GE4 apresentaram posicionamento diferente do citado anteriormente pelos gestores da escola 1 e 2:

E quanto ao acompanhamento técnico, eu não tenho o que reclamar, porque quando a gente precisa, está sempre no apoio. (GE3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020).

Eu não vejo nenhum problema. (GE4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020).

Embora os profissionais que foram submetidos aos instrumentos de pesquisa se demonstrarem receptivos ao tema e interessados em colaborar com a pesquisadora, acredita-se que, talvez, o posicionamento positivo, sem um detalhamento mais preciso de como o processo ocorre, tenha sido evidenciado em razão da presença da pesquisadora, cuja atuação profissional está ligada ao acompanhamento pedagógico realizado pela Coordenação Municipal do Programa.

Na perspectiva de minimizar esses inconvenientes, busca-se mostrar, aos sujeitos com os quais houve o diálogo direto nesse processo de investigação, que o papel da autora, naquele momento, era de uma pesquisadora. Dessa forma, procurou-se conquistar a confiabilidade, para que as respostas fossem as mais sinceras e fidedignas.

Outro ponto possível de inclusão para esta análise é o fato da escola 3 ser central, com localização próxima à Secretaria Municipal de Educação, o que facilita visitas técnicas mais periódicas, mas revela a falta de rotinas sistemáticas de acompanhamento, conforme observado na fala de GE3: “**quando a gente precisa**, está sempre no apoio” (GE3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020, grifo nosso). Quanto à escola 4, talvez careça de elementos para melhor posicionamento com relação ao questionamento levantado, em virtude de GE4 apresentar atuação recente no cargo e, no início da pesquisa, sinalizar desconhecimento quanto à informações importante sobre o programa na escola: “**Eu não sei como implementou**, por que estou há pouco tempo na gestão” (GE4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020, grifo nosso).

Sem o devido monitoramento das ações do Programa, pode-se entender os diferentes relatos dos entrevistados, que, em síntese, estão demonstrados no Quadro 13, sobre as melhorias que a escola tem apresentado a partir do desenvolvimento do PNME:

Quadro 13 – Melhorias educacionais com o desenvolvimento do PNME na escola

(continua)

Entrevistados	Você considera que a partir do desenvolvimento do PNME, a escola tem apresentado melhorias?
GE1	Sim teve, olha só, nós arrumamos aquela sala, arrumamos a biblioteca que estava horrorosa, colocamos ventilador, demos uma repaginada, então, melhorou sim os espaços.
GE2	Já é, inclusive teve um aluno que conseguiu se formar no curso do bombeiro que era extremamente problemático. [...] O comportamento dele melhorou tanto, que ele conseguiu entrar para o curso dos bombeiros, que parece que ele já estava até garantido na escola militar. Esse é um dos retornos que temos.

Quadro 13 - Melhorias educacionais com o desenvolvimento do PNME na escola

(continua)

Entrevistados	<b>Você considera que a partir do desenvolvimento do PNME, a escola tem apresentado melhorias?</b>
GE3	Sim, houve melhorias para a escola, no sentido da aprendizagem da criança. É a principal melhoria, a aprendizagem. E, assim, a visibilidade que dá quando eles se envolvem com as oficinas, percebendo que ela fazem alguma coisa que gostam, estão dançando, estão cantando.
GE4	Sim, é possível. Eu vejo em termo do aluno, a questão da relação do aluno com a escola. Quando o aluno está pela manhã e tarde, ele se sente mais à vontade e, assim, ele vai cuidar mais. Eu vejo nesse sentindo de acolhimento, e eles preservarem mais o espaço escolar.
AE1	Olha, eu ainda não consigo ver uma grande melhoria não. [...] Em relação ao desempenho dos meninos, eu não percebi ainda isso, porque estamos tendo muita dificuldade, é uma situação que os professores têm se queixado muito, o comportamento dos alunos está terrível, depois das férias. [...] Não sei te dizer como a execução do programa, eu não consigo ver isso.
AE2	No sentido macro, eu não vejo. Quando eu percebo, é no sentido do rendimento do aluno, da disciplina, do interesse pelo programa. É nesse momento que percebo, mas o olhar da escola, da comunidade, ainda não mudou, precisa melhorar e muito.
ME1	Para a escola e, principalmente, para os alunos, teve bastante. Assim, a evolução dos alunos, bastante, o aprendizado deles. A gente percebe com os pais que tem procurado a gente para agradecer. A gente ainda não teve um feedback dos professores que estão em sala de aula, mas os pais têm dito que tem melhorado nas notas, na assiduidade, no compromisso de sentar, de estudar, eles têm se interessado mais.
ME2	Com certeza! Nós temos os quintos ano da tarde e nós temos também pela manhã algumas turmas, esses da manhã já vêm pro da tarde e algumas professoras da tarde estão pela manhã. Então, tem esse feedback de alguns alunos, uma boa parte pelo menos teve um bom desenvolvimento em português e matemática. Elas vieram até conversar com a gente, que eles estavam melhorando, e a gente percebeu isso também.
ME3	Eu percebi. Não só eu, mas também os outros monitores, a questão de projetos, melhor participação dos alunos nas apresentações, na leitura, na literatura. Eu acho que isso ajudou sim, os alunos estão mais participativo.
ME4	Sim! Eu posso citar o que eu vejo dentro da sala de aula. Quando eu entrei, muitas delas não sabiam calcular nada, nem a conta de adição e subtração, e isso me assustava, na série que elas estão com a perspectiva de um olhar de uma escola privada que eu vim. E aquilo me despertou: “não, eu tenho que fazer minha parte”.
F1	Eu creio que sim, eu não vou falar só da minha oficina, mas também das oficinas de Português e matemática. Por exemplo, a gente trabalha até o quinto ano, infelizmente não tinha uma melhora na leitura. E, com o decorrer do projeto, alguns que não tinha uma afinidade tão grande com a leitura, já começa apresentar certa melhoria, não é aquela coisa perfeita, mas eles estão caminhando para que isso melhore, de pouquinho a pouquinho.
F2	Tem, porque a gente observa a mudança no comportamento de algumas crianças, eu vi o desenvolvimento de uma criança que é autista e teve um desenvolvimento comunicativo. [...] E o comportamento das crianças, o jeito de cortar o cabelo. A criança tem uma carência, e ela quer chamar atenção, e na área pública tem uma grande dificuldade que é a droga, a facção. A gente não pode entrar pra lutar com eles, mas a gente luta pra proteger as criançinhas.

Quadro 13 - Melhorias educacionais com o desenvolvimento do PNME na escola

(conclusão)

Entrevistados	<b>Você considera que a partir do desenvolvimento do PNME, a escola tem apresentado melhorias?</b>
F3	Assim, o programa abre outra porta no segmento do movimento na escola, porque as escola tem essa quadra maravilhosa, não é coberta, mas tudo bem. [...] De modo geral, durante o turno matutino e o turno vespertino, os alunos ali só tem o contato com a quadra nas aulas de educação física. [...] E com o programa, eles têm mais oportunidade de uso desse espaço.
F4	Sim, inclusive os pais, quando encontramos, os pais eles comentam: “olha professor meu filho melhorou a nota, meu filho melhorou o comportamento, ele estava se juntando com uma rapaziada, mas agora ele já tem outra “visão”, então, eu estou sempre ouvindo isso dos pais.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados das entrevistas.

É oportuno destacar que, considerando as finalidades da adesão, o Programa deve ser 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, de forma a impulsionar a melhoria do desempenho educacional na Rede Municipal de São Luís. Contudo, pela fala dos gestores, não foi possível perceber referências claras de melhorias no desempenho dos estudantes, o que se justifica pela ausência de estratégias sistemáticas de planejamento, avaliação e, principalmente, monitoramento das ações do programa na escola, conforme constatado ao longo da entrevista. Neste aspecto, embora não seja foco desta pesquisa, aponta-se que os dados do Sistema Municipal de Avaliação Educacional (Simae) deveriam servir de referência para promoção de ações que visem a melhoria de desempenho dos estudantes.

Os articuladores da escola sinalizam, de forma explícita, que não percebem (ou faltam elementos para declarar) melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental, tanto nos anos iniciais, quanto nos finais.

Já para os mediadores e facilitadores, as melhorias sinalizadas estão relacionadas ao comportamento dos estudantes e avanços na aprendizagem. Contudo, essas constatações carecem de elementos sistemáticos de monitoramento individual e coletivo dos resultados de aprendizagem, de forma que os agentes do Programa tenham acesso e possam compreender melhor o que precisa realmente ser desenvolvido com os estudantes que atendam para a superação de suas dificuldades.

Concordamos com Lück (2009), ao afirmar que todo monitoramento pressupõe:

[...] a existência de um plano de ação a ser implementado e o esforço em acompanhar o processo de implementação, com vistas a empregar bem o tempo, manter o ritmo de trabalho, realizar as ações previstas, empregar

adequadamente os recursos e esforços previstos, dentre outros aspectos, com foco na promoção da aprendizagem dos alunos. (LÜCK, 2009, p. 49).

Nesse sentido, é significativo pontuar que políticas públicas educacionais por si só não garantem a aprendizagem dos estudantes, nem a melhoria dos resultados das Unidades de Educação Básica. É preciso gestá-las, orientar os atores que por ela se responsabilizam, dando-lhes pleno acesso aos documentos formais e acompanhamento sistemático de seus resultados, através de um plano de ação que apresente, com clareza, os objetivos e metas do programa, estabelecendo o que deve ser acompanhado, monitorado e avaliado, de modo que não se configure “em ação eventual, pontual, casual e assistemática” (LÜCK, 2009, p. 49). Esta preocupação é emergente, pois o Programa Novo Mais Educação é um programa de indução à jornada de tempo integral que tem como pressuposto ser uma política educacional voltada para melhoria da qualidade e do desempenho escolar dos estudantes.

Embora com a pesquisa não seja possível observar os resultados na aprendizagem dos estudantes após a implementação do PNME, os entrevistados acreditam que esta política pública educacional apresenta pontos de destaque, sem desconsiderar a existência de dificuldades na execução e sinalizam sugestões para melhoria do Programa na escola, a serem apresentados no próximo eixo de análise.

### **3.3.4 Percepções sobre os pontos de destaque, dificuldades no desenvolvimento das ações e sugestão para o aprimoramento do Programa na escola**

Apesar de todos os desafios enfrentados com a implementação do programa, conforme discussões travadas nos eixos de análises anteriores, os sujeitos da pesquisa conseguem mencionar pontos de destaque do PNME nas escolas investigadas, bem como dificuldades no desenvolvimento das ações relacionadas a ampliação da jornada e proposição que consideram relevantes para o aprimoramento do programa.

Inicialmente, foram apresentadas as percepções dos sujeitos amostrais, em relação aos destaques do Programa Novo Mais Educação na escola. Para isso, organizou-se as falas dos entrevistados em três pontos comuns.

O primeiro relaciona a educação em tempo integral à continuidade da educação para complementação da aprendizagem do conteúdo:

Incentivou o aluno a vir para a escola, no sentido de que eles tinham garantido o esporte e **também a complementação dos estudos com relação**



ao que está sendo trabalhado pelo professor de sala. (GE2. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019, grifo nosso).

**Um ponto de destaque é o desenvolvimento das crianças a questão da aprendizagem,** eles melhoraram muito, eles estão 85% de quando eu peguei eles aqui na área de matemática. (MA4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020).

A gente trabalha até o quinto ano. Infelizmente, não tinha uma melhora na leitura e, com o decorrer do projeto, **alguns que não tinham uma afinidade tão grande com a leitura já começam apresentar certa melhoria.** Não é aquela coisa perfeita, mas eles estão caminhando para que isso melhore, de pouquinho a pouquinho. (F1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019).

De relevante já até falei, eu acho que é de grande importância, **eu vejo a evolução dos alunos.** [...] foi realmente que eu disse que o programa tem uma coisa para ajudar os alunos, ele tem uma definição, ele funciona. (MA3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020).

Os excertos das entrevistas supramencionados envolvem discussões já travadas no decorrer desta dissertação, que atribuem a ampliação do tempo à necessidade de continuidade da aprendizagem do conteúdo escolar. É oportuno lembrar que as finalidades de implementação do Programa Novo Mais Educação envolvem prioritariamente a melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes. Entretanto, neste aspecto, é necessário reafirmar que apenas o progresso de notas em Língua Portuguesa e Matemática está longe de ser o que ideal de educação integral, cuja formação envolve todas as dimensões do sujeito. Como já explicitado, há uma regressão de conceitos deste novo programa em relação ao antigo, o que pode representar um retrocesso das conquistas e lutas no campo da educação integral. Na verdade, parafraseando Darcy Ribeiro, o retrocesso na educação não é retrocesso, é um projeto.

O segundo ponto diz respeito à proteção/cuidado:

[...] **Mas de qualquer forma, por menor que seja estamos ajudando os meninos a terem momentos de lazer, afastando da vulnerabilidade.** [...] Então, eles gostam de estar aqui e já não estão na rua, isso é o positivo por menor que seja. (AE1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019).  
Eu vejo o programa como uma **porta de esperança, tanto para os alunos, quanto para a escola.** (MA1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019).

Ei, vou falar de forma geral, o programa alimenta. E quando eu falo de alimento, estou falando de alimento mesmo. Estou falando por outras realidades e não só daqui. **Tem crianças que vem para o programa pelo alimento, pelo lanche, não só pelas atividades, mas pelo lanche.** (F3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020).

[...] a criança de escola pública e os pais não têm condição de colocar essa criança em uma aula de judô, em uma escola de teatro, de música e, aqui, a gente consegue dar isso para as crianças. [...] **E a gente ver que o programa consegue dar esse direito para o filho de um pedreiro, o filho de um desempregado.** (F2. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019).

Conforme trechos citados, os destaques do Programa estão ligados à ocupação do tempo do estudante, com forte apelo assistencialista, cujo objetivo é suprir as necessidades gerais de formação dos mais desprivilegiados, afastando-os das situações de vulnerabilidade sociais. “O cuidar e o educar são indissociáveis, porém o cuidado não pode sobrepor o ensino. A escola de tempo integral é um projeto político que está se confundindo com assistencialismo, em respostas as demandas sociais” (LIMONTA; SANTOS, 2013, p. 49).

Ademais, é necessário avançar em uma perspectiva de escola mais emancipatória e menos assistencialista, que tenciona a escola para resolver problemas sociais emergentes. Até porque, “a precarização das formas de viver das crianças e adolescentes populares não é um acidente momentâneo a ser resolvido com programas pontuais” (ARROYO, 2012, p. 35). Não se pode condicionar a redução da vulnerabilidade à oferta de turnos extras somente para algumas escolas. É preciso equacionar essa realidade como dever do Estado, a ser traduzido em políticas públicas para todas as crianças e adolescentes em condições de vidas precarizadas.

O terceiro ponto em comum, observado na fala dos sujeitos amostrais quanto aos destaques do Programa, tem sintonia com os preceitos da educação integral e estão direcionados à ampliação de oportunidades educativas:

O destaque do programa é essa perspectiva de formação do cidadão na sua totalidade. É garantir várias possibilidades de conhecimento para a criança. **Se for dança, é um tipo de conhecimento, música outro tipo, futsal é um conhecimento diferente que ele pode aprender, mediante a organização do programa na escola.** Quando absorvemos o programa, a gente agrega, conseguimos dinamizar o espaço. (GE3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020).

Vamos lá, **o ponto de destaque foram os alunos que ganharam as medalhas em taekwondo,** fomos a única escola do município e foram com alunos da rede particular, mas saímos em primeiro lugar. (GE4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020).

Nesse aspecto, os entrevistados reconhecem o Programa como possibilidade das crianças e adolescentes vivenciarem novas oportunidades educativas. Esta associação se ancora na educação integral como direito de cidadania fundamental ao desenvolvimento

integral, que “supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem” (GUARÁ, 2009, p. 65).

Ao longo das entrevistas, ficou perceptível alguns pontos, sinalizados pelos sujeitos entrevistados, como aqueles que precisam ser considerados para melhoria das ações, pois são identificados como dificuldades no processo de execução do programa.

Percebeu-se que os entrevistados concordam que, no desenvolvimento das ações do Programa, as principais dificuldades se relacionam: à infraestrutura da escola, no que concerne à carência de espaço adequado à execução das oficinas; falta de integração entre professores e agentes do programa; infrequência do estudante no contraturno; e ausência de materiais para as oficinas.

Portanto, para análise, é importante abordar as respostas a partir de quatro aspectos similares. O primeiro é concernente à ausência de estrutura física adequada nas escolas que implementam o programa:

**Eu acho que o maior desafio é a infraestrutura**, porque acabamos organizando os espaços para o mais educação, mas desorganiza um pouco a escola [...] Então, a gente não tem espaço e acabei suprimindo o único espaço que eles tinham que era a biblioteca, onde os professores levavam os alunos para assistir um vídeo, para uma palestra, para uma pesquisa. Por isso, ouvimos muitas reclamações deles, por conta do espaço. (GE1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019, grifo nosso).

Outra oficina que eles gostam muito é do futsal, e esse ano não funcionou, **devido à nossa quadra está interditada**. Não tem como colocar os alunos para jogarem naquele espaço, é perigoso. É perigoso, tem poeira, pedras e nesse período que os alunos estão fazendo educação física lá, é ruim, por conta do verão e, agora, por conta da chuva. (GE4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020, grifo nosso).

Até agora não encontrei dificuldade, **eu acho que só estrutura mesmo das salas de aulas**. (MA4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020, grifo nosso).

É a **falta de espaço adequado**. (F1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019, grifo nosso).

A dificuldade pra mim é **só mesmo o espaço**. (F4. Entrevista realizada em 09 de janeiro de 2020).

**Se a gente tivesse estrutura para permanecer com a criança integralmente** que ela não precisasse sair, se tivéssemos toda essa organização, seria também ideal. (GE3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020).

Sobre a questão da infraestrutura, é necessário enfatizar que as atividades do PNME podem acontecer tanto dentro da escola, em ambiente próprio, como na comunidade, em espaços cedidos, conforme especifica o Caderno de Orientações Pedagógicas. Entretanto, em nenhuma das escolas investigadas, constatou-se a existência de parcerias com clubes, associações comunitárias, igrejas ou outros espaços sociais para a oferta das atividades do Novo Mais Educação.

Faz-se oportuno ponderar que, para a concretização de um projeto de Educação em Tempo Integral, não basta apenas a garantia legal, é indispensável que haja vontade política e disponibilidade de recursos financeiros, para garantir condições mínimas de infraestrutura. Nesse sentido, Jaqueline Moll, ao organizar o texto de referência para o debate nacional sobre educação integral, ressalta que “A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, **infraestrutura** e meios para sua implantação” (BRASIL, 2009, p. 6, grifo nosso).

O segundo aspecto análogo, observado nas respostas, tem consonância com a falta de integração entre os professores do regular e os mediadores de aprendizagem e facilitadores.

Mas não teve feedback por causa desse problema do contraturno, então, o professor não teve resposta desse profissional que estava com o aluno no outro turno. **Queríamos esse feedback para saber o que atingimos e o que precisávamos melhorar.** Pode até ser que no encerramento a gente consiga sentar com os professores para tentar esse feedback. (GE2. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019, grifo nosso).

Apesar de esse ano termos tido várias dificuldades de estar inserindo, articulando, que é a minha função, por mais que tenhamos tido **dificuldade de articular as ações do regular com as do programas**, mas, assim, isso é algo que vamos vencendo. [...] Então, não acho negativo. Para mim, tudo é válido, temos que tentar e fazer as coisas acontecerem. (AE1. Entrevista realizada em 11 de dezembro de 2019, grifo nosso).

Sobre este aspecto, faz-se urgente que os profissionais da escola compreendam que sua efetiva participação pode contribuir para o sucesso do Programa. Para tanto, deve-se priorizar o planejamento coletivo de forma a proporcionar “a socialização de experiências, o enriquecimento das ideias, a criatividade e os múltiplos olhares para a realidade” (BRASIL, 2018d, p. 18).

No entanto, sem mobilização da comunidade, não é possível garantir um engajamento coletivo. “A mobilização pressupõe a adesão da população. Para isso, ela precisa estar sempre bem-informada. Ninguém participa se não for bem-informado” (GADOTTI, 2009, p. 101).

Conforme já elucidado, faltam espaços formais que ofereçam as condições concretas a essa participação. Além disso, a ausência do PPP fortalece essa desarticulação.

Em continuidade, o terceiro aspecto similar tem relação com infrequência do estudante no contraturno:

**A grande dificuldade realmente é trazer esse aluno no contraturno**, levando em consideração que os que estão vindo para o contraturno em sua maioria não são os com baixo rendimento. Tem o fator da distância, da baixa autoestima, de não ver a escola como local agradável a ele. (AE3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020, grifo nosso).

**A dificuldade que eu vejo maior é a questão do contraturno**, dos alunos terem que ir e voltar. Acaba que quando perguntamos porque eles não vieram, dizem que estavam cansados, que foi puxado na escola. (MA3. Entrevista realizada em 03 de janeiro de 2020, grifo nosso).

Em relação à infrequência dos estudantes no contraturno, pondera-se que faltam instrumentos sistemáticos de monitoramento e acompanhamento, cabendo aos articuladores acompanhar o registro de atividades e de frequência dos estudantes pelos mediadores e facilitadores, além da elaboração dos relatórios do Programa, de forma a intervir no contexto pedagógico. De acordo com as discussões empreendidas nesta dissertação, a ausência de medidas de monitoramento e acompanhamento da política podem levar o programa ao fracasso, pois é necessário avaliar, analisar e verificar se as orientações, os objetivos e as metas contidas no PNME estão sendo executadas ou não.

O quarto e último aspecto relacionado às dificuldades diz respeito à ausência de materiais para as oficinas:

Então, **que tivesse mais interesse em comprar os materiais**, alguns jogos tinham, mas estavam precisando de alguns também, que tivesse um espaço maior pra gente fazer atividades diferentes, que tivessem mais recursos diferentes pra gente trabalhar com eles, mas de resto, assim, não tenho o que reclamar não. (MA2. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019).

**A carência é no material**. Se tivesse mais material, teria mais equipagens, construir salas próprias para isso, porque a gente vai improvisando, né? (F2. Entrevista realizada em 18 de dezembro de 2019).

Quanto a esta dificuldade de falta de recursos para realização das atividades do Programa, a Resolução FNDE nº 17 (BRASIL, 2017a) prevê que haja o repasse de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na

Escola – PDDE, a escolas públicas municipais. Entretanto, estes devem ser utilizados apenas na cobertura de despesas de custeio, especificamente para:

I. no ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos Mediadores da Aprendizagem e facilitadores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades, conforme os incisos II e III do art. 5º desta Resolução; II. na aquisição de material de consumo e na contratação de serviços necessários às atividades complementares. (BRASIL, 2017a, s.p.).

Conforme apresentado no capítulo 2, de acordo com esta Resolução, o valor estimado do Plano de Atendimento da Escola é calculado tomando como referencial o valor de R\$ 15,00 (quinze reais) por estudante, para escolas urbanas e rurais que implementarem carga horária complementar de 15 (quinze) horas, para fins de aquisição de material de consumo e contratação de serviços. Nesse aspecto, concorda-se que esse repasse não atende às necessidades das oficinas que envolvem a aquisição de diferentes materiais pedagógicos. Para tanto, pondera-se que é importante mobilizar a comunidade escolar através de reuniões ou assembleias com os diversos segmentos, a fim de discutir as prioridades quanto ao uso do recurso.

Diante dessas dificuldades, foi questionado aos entrevistados qual sugestão/proposta gostariam de acrescentar que fosse relevante para o aprimoramento do Programa na escola. O Quadro 14 apresenta a síntese desses relatos:

Quadro 14 – Sugestões para aprimoramento do Programa Novo Mais Educação

(continua)

Entrevistados	Qual sugestão/proposta você teria para o aprimoramento do Programa na escola?
GE1	Então, se a gente voltar a ter o programa na escola, vamos fazer diferente, vamos fazer um planejamento por área com ações de intervenção sinalizadas também pelos professores e coordenadores, porque achei que ficou muito solto. Por isso, talvez não tenhamos os resultados esperados, acredito que nem 30% dos nossos alunos tenham conseguido avançar.
GE2	Poderia ser pareado, quando houvesse formação com os monitores deveria também ter para a gestão e coordenação da escola, para ficarmos cientes do que realmente eles estão vendo, como é para ser aplicado e quais as melhorias que eles têm que fazer.
GE3	O que eu mudaria no programa são as possibilidades de atendimento da criança, não somente no contraturno, mas se ele tem dificuldade de vir no contraturno, atender ele no mesmo turno, abrindo uma linha de atendimento a essa criança que pudéssemos absorver ele no tempo de uma hora ou duas horas que ele tem a mais na escola e não somente no contraturno.

Quadro 14 - Sugestões para aprimoramento do Programa Novo Mais Educação

(conclusão)

Entrevistados	Qual sugestão/proposta você teria para o aprimoramento do Programa na escola?
GE4	Na minha visão, o aumento de oficinas, como teatro, já que tem a música poderia ter o teatro, porque aqui, nossas crianças têm muito talento para a arte. Nós já tivemos o teatro, na época, e foi uma oficina maravilhosa e eram um casal e eles faziam um trabalho fantástico.
AE1	Os alunos que tinham dificuldade de aprendizagem nas disciplinas de português e matemática fazerem realmente. E aí, é uma forma de você chegar e dizer para o pai, olha seu filho precisa e ele tem que fazer isso. Apesar de termos falado com alguns aqui, tiveram pais que preferiram pagar o reforço particular. Não sei de que maneira isso poderia mudar, do programa trabalhar em cima disso.
AE2	Aceitação por parte dos profissionais, principalmente professores e melhor compreensão, porque tem uns que se fecham e não querem compreender, isso fica complicado.
ME1	Se houvesse uma organização melhor, no sentido de fazer o planejamento com os professores. Assim como eles sinalizam os alunos com mais dificuldade, eles sinalizassem esse feedback se o aluno está tendo essa evolução, se ele evoluiu ou não.
ME2	Assim, o que eu achava que deveria melhorar, deveria ter uma reunião com feedback mais com a gente da direção, deveria sentar mais com a gente.
ME3	Eu acho que a sugestão que eu vejo é a questão maior do tempo. Melhorar esse horário da criança do novo mais na escola. [...] Então, acredito que poderia ampliar um pouco esse horário.
ME4	Uma sugestão é a infraestrutura, tem que melhorar as salas pra gente também, ter mais jogos, não que a gente não posso criar os jogos, mas já ter esses jogos, mais jogos ainda, pra que a criança possa trabalhar, e a gente ter eles ali em mãos para facilitar mais.
F1	A sugestão é sobre o espaço, eu já relatei sobre o espaço, é complicado, talvez se tivesse mais salas, os alunos teriam mais foco nas atividades, porque querendo ou não, eles não ficariam dispersos. Uma sala ajudaria bastante nesse aspecto.
F2	O espaço a gente tem, o tempo, a gente se sente à vontade como profissional. Se eu conseguisse uma melhoria, seria construir uma sala bem grandona para essas atividades, uma sala mais espaçosa para acolher os alunos.
F3	Eu vou falar do quadro de facilitadores com a Semed. Eu acho que está faltando maior diálogo com os monitores. Eu acho que precisam nos ouvir mais, agora, como, eu não sei. É necessário criar maiores canais de diálogo que não seja só por redes sociais porque não funciona.
F4	Já sinalizei, seriam melhorias no espaço de realização das oficinas.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados das entrevistas.

Por meio dos relatos, percebe-se que os sujeitos entrevistados apresentam as seguintes sugestões para aprimoramento do programa na escola:

- Formação para equipe gestora;
- Ampliação do número de oficinas para os estudantes;
- Participação efetiva das famílias na escola;
- Integração dos profissionais da escola às ações do programa;
- Planejamento coletivo com os professores do regular;

- Reuniões para avaliação das ações;
- Ampliação do tempo de permanência do estudante;
- Melhorias na infraestrutura;
- Acesso a materiais e jogos para as oficinas.

Tais considerações reforçam que ainda há muitas dúvidas quanto à operacionalização do Programa Novo Mais Educação nas Unidades de Educação Básica da Rede Municipal de São Luís, considerando o contexto das escolas que integram esta pesquisa. Isto ocorre, principalmente, em razão da falta de orientações e acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação, por meio da Coordenação Municipal, com relação à execução do Programa nas escolas.

Essa ausência de monitoramento e acompanhamento sistemático é um fato inquietante, pois a escola necessita das orientações adequadas e permanentes durante a execução de qualquer programa, com intervenções frente às dificuldades e fragilidades sinalizadas ou constatadas no processo de implementação da proposta.

Diante dos depoimentos, pode-se perceber que a efetividade desse Programa voltado para educação em tempo integral, impulsionado pelo Governo Federal para melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, está longe de ser executada como propõe o seu desenho inicial.

Na expectativa de sintetizar os dados obtidos na pesquisa de campo, apresenta-se, na próxima subseção, os achados da pesquisa que nortearão a construção do Plano de Ação Educacional (PAE).

### **3.3.5 Síntese dos achados da pesquisa que nortearão a construção do Plano de Ação Educacional**

Os eixos de análises explorados nesta pesquisa permitiram uma reflexão sobre o processo de implementação do Programa Novo Mais Educação nas Unidades de Educação Básica da Rede Municipal de Educação de São Luís, que servirão de subsídios para aprimoramento do acompanhamento técnico e pedagógico de suporte à gestão articulada das ações no âmbito da escola, levando-se em consideração os aspectos encontrados na pesquisa de campo, que possivelmente indicam fragilidades e que dificultam a efetividade da política pública educacional investigada.



Com base tanto na análise dos dados, levantados por meio das entrevistas, e no referencial teórico empregado no escopo para esta dissertação, apresenta-se, a seguir, um Quadro 15 com a compilação dos achados mais relevantes relacionados aos eixos propostos para essa pesquisa. A finalidade é possibilitar um melhor entendimento dos resultados obtidos através das análises dos dados:

Quadro 15 – Dados apurados na pesquisa por eixo de análise

<b>EIXOS DE ANÁLISE</b>	<b>DADOS APURADOS</b>
Educação integral enquanto política pública	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desconhecimento dos objetivos da Educação Integral, cujas concepções se atrelam a ideia de “complemento” da educação regular, enquanto outra compreende como “continuação” da mesma, ou ainda como forma de “compensar” a falta de atividades diversificadas que no período regular;</li> <li>2. Falta de informação por parte da comunidade escolar quanto aos documentos que regulamentam e orientam a política pública de educação integral implementada na escola, a partir do Programa Novo Mais Educação</li> <li>3. Ausência de espaços formais de discussão sobre a política de educação integral implementada através do PNME no espaço educativo.</li> </ol>
Gestão articulada	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. As atividades de ampliação da jornada escolar implementadas através do Programa Novo Mais Educação não se encontram integradas às atividades regulares de ensino, conseqüentemente também não se encontram inseridas no Projeto Político Pedagógico da escola;</li> <li>5. Falta de planejamento coletivo das ações do Programa, no qual se observou que no trabalho realizado pela escola não há um processo de integração de professores, mediadores e articuladores, perpetuando o paralelismo turno e contraturno;</li> <li>6. As reuniões e/ou encontros do Programa Novo Mais Educação estão distantes de ações pedagógicas que envolvam a formulação, planejamento, sistematização e troca de conhecimento, por meio de um trabalho coletivo voltado à promoção da socialização dos saberes e das condições para o sucesso dos estudantes;</li> <li>7. Falta de mobilização da comunidade escolar, que também compreende a participação da família dos estudantes que são atendidos pelo Programa.</li> </ol>
Monitoramento e acompanhamento	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. A implementação do Programa Novo Mais Educação não veio acompanhada de um processo de monitoramento, acompanhamento e avaliação para propor possíveis melhorias à proposta de tempo integral;</li> <li>9. As formações mensais, realizadas pela Semed, por meio da Coordenação Municipal, atendem em objetivos apenas aos agentes que atuam diretamente na execução da oficina (mediadores e facilitadores), carecendo de processos que acolham a equipe gestora;</li> </ol>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados das entrevistas.

Com base nesses achados de pesquisa, passamos para o capítulo 4, que traz, em seu texto principal, um Plano de Ação Educacional (PAE), cujo objetivo é apresentar ações estratégicas para auxiliar a Coordenação Municipal do Programa Novo Mais Educação no

suporte à equipe de gestão da escola, com vista à superação dos entraves no processo de implementação do Programa Novo Mais Educação.

#### 4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Esta pesquisa buscou encontrar elementos que auxiliassem a responder a seguinte questão de investigação: quais ações podem ser desenvolvidas pela Coordenação Municipal do Programa Novo Mais Educação, em São Luís – MA, para sanar as dificuldades no processo de implementação da política? E para entender essa questão, o objetivo principal do trabalho foi o de analisar o processo de implementação do Programa Novo Mais Educação nas Unidades de Educação Básica da Rede Municipal de Educação de São Luís, com vistas ao aprimoramento do acompanhamento técnico e pedagógico, como suporte à gestão articulada das ações no âmbito da escola.

Desta forma, os objetivos específicos deste estudo buscaram descrever e investigar o processo de acompanhamento técnico-pedagógico da implementação do PNME nas escolas municipais; analisar, a partir de dados coletados na pesquisa, as dificuldades encontradas no processo de implementação da gestão articulada, em consonância com os objetivos do Programa; e propor um plano de intervenção com ações voltadas ao aprimoramento do acompanhamento da gestão pedagógica do Programa no contexto escolar.

É oportuno destacar que a ida ao campo forneceu elementos capazes de auxiliar nas possíveis respostas ao problema deste estudo, cuja motivação se deu em virtude do meu envolvimento profissional enquanto Especialista em Educação, lotada na Secretaria Municipal de Educação de São Luís, em setor ligado à Superintendência da Área de Ensino Fundamental, responsável pela coordenação municipal do PNME. A partir desse lugar de atuação, percebeu-se um contexto de fragilidades na implementação do programa, que aponta para uma distância entre as ações orientadas por esta coordenação, conforme documentos norteadores, e as executadas no âmbito da escola.

Para tanto, esta dissertação foi organizada em introdução, três capítulos de desenvolvimento e considerações finais. No capítulo dois evidenciou-se o caso de gestão em estudo, a partir da subdivisão em seções, destinadas à abordagem da educação integral no Brasil (contexto histórico, legal e conceitual); enfoque comparativo dos principais programas do governo federal de fomento à educação integral nos estados e municípios; explanação do Programa Novo Mais Educação no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Luís; e descrição do cenário de implementação do Programa no âmbito das escolas pesquisadas.

No capítulo três, dividido em três seções, apresentou-se, na primeira delas, a fundamentação teórica que embasou a utilização dos três eixos de análise: a educação integral enquanto política pública; os desafios da gestão articulada na execução de programas; e o

monitoramento e acompanhamento pedagógico no contexto da educação integral. A segunda seção aborda a metodologia utilizada na investigação, na qual se propôs uma pesquisa qualitativa, na forma de um estudo de caso, para coleta de dados que envolveram instrumentos baseados, essencialmente, em entrevistas semiestruturadas com gestores, articuladores, mediadores e facilitadores, a fim de obter informações sobre o contexto de implementação do PNME. E na terceira seção, à luz dos referenciais teóricos, apresentou-se a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, com base nas percepções de diversos sujeitos a respeito da implementação do Programa no contexto das escolas investigadas.

Por fim, este quarto capítulo propõe o desenvolvimento de um plano de ação educacional que auxilie na formação de uma identidade escolar dentro de uma concepção considerada verdadeiramente integral, fundamentada em um trabalho que tome por base o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e, assim, possibilite o aprimoramento do acompanhamento da gestão pedagógica do PNME.

Para tanto, apresenta-se um Plano de Ação Educacional (PAE), a fim de contribuir com a implementação dessa política pública na Rede Municipal de Ensino de São Luís, configurando-se como instrumento de apoio à Coordenação Municipal, de forma a estabelecer e compartilhar estratégias de monitoramento e acompanhamento que aproximem a oferta da jornada ampliada aos pressupostos do Programa.

Com o objetivo de possibilitar um melhor entendimento dos resultados obtidos através das análises dos dados, o Quadro 16 sintetiza os achados mais relevantes relacionados aos eixos propostos para esta pesquisa, bem como as ações propositivas para o enfrentamento das dificuldades apontadas que farão parte do Plano de Ação Educacional.

Quadro 16 – Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise

(continua)

<b>EIXOS DE ANÁLISE</b>	<b>DADOS APURADOS</b>	<b>AÇÕES PROPOSTAS</b>
Educação integral enquanto política pública	Desconhecimento dos objetivos da Educação Integral, cujas concepções se atrelam a ideia de “complemento” da educação regular, enquanto outra compreende como “continuação” da mesma ou, ainda, como forma de “compensar” a falta de atividades diversificadas que no período regular;	1. Realizar estudo com todos os atores envolvidos na execução do Programa sobre as concepções de Educação Integral e Educação em Tempo Integral, considerando o Marco Conceitual da Rede;

Quadro 16 - Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise

(continua)

EIXOS DE ANÁLISE	DADOS APURADOS	AÇÕES PROPOSTAS
Educação integral enquanto política pública	Falta de informação por parte da comunidade escolar quanto aos documentos que regulamentam e orientam a política pública de educação integral, implementada na escola a partir do Programa Novo Mais Educação;	1. Elaborar um Manual Prático de Atendimento (digital) para as escolas em ampliação da jornada escolar, com orientações específicas para a implementação, planejamento e acompanhamento das ações do PNME;
	Ausência de espaços formais de discussão sobre a política de educação integral, implementada através do PNME no espaço educativo;	2. Criação de um fórum virtual de discussão permanente sobre política de educação em tempo integral da Rede.
Gestão articulada	As atividades de ampliação da jornada escolar, implementadas através do Programa Novo Mais Educação, não se encontram integradas às atividades regulares de ensino. Consequentemente, também não se encontram inseridas no Projeto Político Pedagógico da escola;	3. Propor uma análise, revisão e (re)adequações do PPP da escola, de forma que contenha as concepções estudadas, bem como as intencionalidades educativas a serem seguidas, considerando a implementação do PNME;
	Falta de planejamento coletivo das ações do Programa, no qual se observou que, no trabalho realizado pela escola, não há um processo de integração de professores, mediadores e articuladores, perpetuando o paralelismo turno e contraturno;	4. Recomendar a criação de um espaço na escola / rotina escolar para que os docentes e agentes do programa realizem o planejamento coletivo de forma que envolvam momentos para discussões a respeito do papel de cada sujeito no contexto de implementação do PNME;
	As reuniões e/ou encontros do Programa Novo Mais Educação estão distantes de ações pedagógicas que envolvam a formulação, planejamento, sistematização e troca de conhecimento, por meio de um trabalho coletivo voltado à promoção da socialização dos saberes e das condições para o sucesso dos estudantes;	5. Realizar oficinas para construção coletiva dos projetos de trabalho pedagógico com representantes de todos os segmentos da escola, incluindo os agentes do Programa;
	Falta de mobilização da comunidade escolar, que também compreende a participação da família dos estudantes que são atendidos pelo Programa;	6. Auxiliar a escola no desenvolvimento de ações que visem conscientizar os familiares e a comunidade sobre a importância das atividades do PNME para desenvolvimento dos estudantes, através de uma agenda de encontros permanentes de integração;

Quadro 16 - Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise

(conclusão)

EIXOS DE ANÁLISE	DADOS APURADOS	AÇÕES PROPOSTAS
Monitoramento e acompanhamento	A implementação do Programa Novo Mais Educação não veio acompanhada de um processo de monitoramento, acompanhamento e avaliação para propor possíveis melhorias à proposta de tempo integral;	7. Criação de instrumento de registro, monitoramento e avaliação da execução do PNME no Sistema Municipal de Administração e Controle Escolar (SisLAME);
	As formações mensais, realizadas pela Semed, por meio da Coordenação Municipal, atendem em objetivos apenas aos agentes que atuam diretamente na execução da oficina (mediadores e facilitadores), carecendo de processos que acolham a equipe gestora;	8. Proporcionar à equipe gestora formação específica sobre a proposta pedagógica da educação em jornada ampliada, com ênfase nas ações do PNME.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados das entrevistas.

De acordo com o Quadro 16, as proposições estão divididas em 9 (nove), cujo foco inicial é a realização de um estudo aprofundado com todos os sujeitos envolvidos na execução do Programa sobre as concepções de Educação Integral e Educação em Tempo Integral, na intenção de que os atores escolares se apropriem dos conceitos e finalidades, para, posteriormente, trabalharem na execução de propostas relacionadas a elas.

Na segunda proposição, considerando a distância entre as ações dirigidas pela Coordenação Municipal, conforme documentos norteadores, e as executadas no âmbito das escolas, sugere-se a elaboração de um Manual Prático de Atendimento com orientações específicas à comunidade escolar. Tal manual estará de acordo com os documentos orientadores, que direcionam as ações do Programa Novo Mais Educação nas Unidades de Educação Básica

A terceira proposição é a instituição de um fórum virtual de discussão permanente sobre a política de educação integral na Rede Municipal de São Luís, de forma a assegurar um canal de diálogo com a representação dos diversos segmentos das escolas e das instituições colaboradoras. Para tanto, propõe-se que a organização seja feita pela Coordenação Municipal do PNME.

Em continuidade, na proposição quatro, para consolidar na prática o trabalho da escola, é fundamental realizar a revisão coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP), incorporando essas reflexões no documento e dando destaque à identidade institucional e às intencionalidades educativas a serem seguidas pela unidade de ensino.

Enquanto ação prática, na quinta proposição, recomenda-se a criação de um espaço nas escolas, integrado à rotina pedagógica, para realização do planejamento coletivo, com a articulação e o envolvimento da comunidade escolar. Esta, por sua vez, deve estar mobilizada para as aprendizagens dos estudantes, a fim de superar o distanciamento entre as ações do ensino regular e do Programa.

O que se indica, na sexta proposição, é a realização de oficinas para construção coletiva do projeto de trabalho do Programa, que envolve a elaboração do planejamento das atividades, em diálogo com as diversas áreas do conhecimento, no qual são definidos os critérios de participação dos estudantes, mapeamento dos espaços da escola e da comunidade, indicação dos responsáveis e corresponsáveis, sendo importante definir quando, onde, como e com quais recursos as atividades complementares serão realizadas.

Para a sétima proposição, orienta-se que haja ações de incentivo à participação mais efetiva de toda a comunidade escolar, compartilhando informações pertinentes ao desenvolvimento do programa, esclarecendo dúvidas das famílias em relação às atividades, a organização dos tempos e espaços e ao acompanhamento pedagógico. Enfim, é importante aproximar a família da escola, através de encontros permanentes de integração, que ultrapassem os momentos isolados de reuniões de abertura do Programa, que são os únicos espaços instituídos na escola para participação da comunidade.

A oitava proposição se destina à criação de instrumentos de registro, monitoramento e avaliação da execução do PNME dentro do Sistema Municipal de Administração e Controle Escolar (SisLAME), cuja finalidade é estabelecer uma estrutura de monitoramento que possa acompanhar e avaliar as etapas necessárias à execução das ações voltadas para as finalidades do Programa, de forma que possibilitem o planejamento, a avaliação e o replanejamento do projeto de trabalho. Considera-se que o acompanhamento sistemático das ações contribui para a melhoria das práticas e permite que sejam realizados os encaminhamentos adequados para o aprimoramento dos resultados pedagógicos da escola.

A última proposição também está centrada na estratégia de formação continuada com a equipe gestora, pois estes assumem o papel de liderança nas escolas que atuam e têm o compromisso de promover o debate em torno da temática. Portanto, são os disseminadores das políticas públicas e, dessa forma, precisam ficar bem preparados para as discussões que podem ser fomentadas a partir desta temática.

Assim, este Plano de Ação Educacional (PAE) que ora se desenvolve tende a se configurar em um instrumental de apoio à Coordenação Municipal do PNME e está voltado ao suporte e a equipe gestora da escola no alcance dos objetivos propostos na política de

educação em tempo integral, implementado através do Programa Novo Mais Educação. Espera-se que ele possa minimizar os desafios enfrentados no cotidiano escolar, elencados no capítulo anterior e aqui retomados, efetivando, de fato, o direito a uma educação integral, com vistas ao pleno desenvolvimento dos alunos.

Nesse sentido, mediante as ações propostas, na próxima seção, apresenta-se, de forma detalhada, o Plano de Ação Educacional, cuja metodologia envolverá técnica de gerenciamento baseada no uso da ferramenta 5W2H, que traduz uma organização do pensamento antes da proposição de implantação de alguma mudança em determinados contextos, com vistas à obtenção de resultados. Conforme Mosso (2013, p. 154), “trata-se de um modelo que se preocupa com a consecução do planejamento mais que os outros uma vez que enfatiza a tensão e as responsabilidades”.

A nomenclatura 5W se refere aos questionamentos “*What, When, Why, Where e Who*”, enquanto a expressão 2H, por sua vez, remete aos termos “*How e How Much*”, expressões estas oriundas do inglês que orientam os passos do formulador da ação para responder a questões que se relacionam à:

[...] definição dos Objetivos (What – O que fazer); Estratégias ou Táticas (How – como fazer), Responsabilidade (Who – quem responde por atingir o objetivo); Prazo para a consecução (When – Quando); Onde será desenvolvido o objetivo (Where – onde); Por que (Why – o porquê do objetivo); e Quanto custará pra atingi-lo (How much – Quanto). (MOSSO, 2013, p. 150).

Tais perguntas, na medida em que são respondidas, tornam-se essenciais para visualização do detalhamento das atividades a serem executadas, colaborando para uma sequência de passos que devem ser obedecidos no decorrer do plano. Isto deixa a execução do plano mais fluido, claro e efetivo.

Assim, o objetivo das ações, que serão detalhadas a seguir, é prever todas as questões relacionadas às propostas, com a finalidade de que elas sejam exequíveis no contexto investigado. Acredita-se que, a partir da execução dessas ações, os profissionais que atuam na implementação do Programa Novo Mais Educação poderão minimizar os problemas apresentados nesta pesquisa.



#### 4.1 DETALHAMENTO DAS PROPOSIÇÕES DO PAE

Nesta seção, são apresentadas as ações propostas no PAE, organizadas em 9 (nove) subseções: a) estudo com todos os atores envolvidos na execução do Programa sobre as concepções de Educação Integral e Educação em Tempo Integral; b) elaboração de um Manual Prático de Atendimento (digital) para as escolas em ampliação da jornada escolar; c) criação de um Fórum permanente de discussão da política de educação integral da Rede; d) análise, revisão e (re)adequações do Projeto Político Pedagógico; e) criação de um espaço na escola/rotina escolar para que os docentes e agentes do programa realizem o planejamento coletivo; f) oficinas para construção coletiva dos projetos de trabalho pedagógico do PNME; g) agenda de encontros permanentes de integração, que visem conscientizar os familiares e a comunidade sobre a importância das atividades do PNME; h) Implantação no SisLAME de instrumentos para registros do monitoramento, acompanhamento e avaliação da execução do PNME; e j) formação continuada para a equipe gestora sobre a proposta pedagógica da educação em jornada ampliada, com ênfase nas ações do PNME.

Na sequência, as subseções apresentam, portanto, nove propostas, traçadas por meio da ferramenta 5W2H, que podem ser desenvolvidas pela Coordenação Municipal do Programa Novo Mais Educação, em São Luís – MA, para sanar as dificuldades no processo de implementação dessa política, considerando os dados resultantes da pesquisa de campo, mediante as entrevistas com os sujeitos amostrais. Para tanto, elenca-se o detalhamento dessas ações, a exposição do objetivo, o local, o momento a ser realizado, o responsável e o custo operacional, elementos necessários para a sua implementação.

##### **4.1.1 Ação 1: Estudo das concepções de Educação Integral e Educação em Tempo Integral**

É importante destacar que o processo permanente de aquisição e/ou aprimoramento de conhecimentos é essencial para a atuação de qualquer profissional, em especial daqueles que atuam na educação pública. Neste aspecto, considera-se que a oferta da educação pública de qualidade envolve a garantia de processos formativos contínuos e integrados à rotina pedagógica da escola. Levando-se em conta o contexto da educação em tempo integral, enfatiza-se que a efetivação de ações formativas é ainda mais emergente e deve contemplar estudos e debates constantes no espaço educativo, com vistas à implementação de um projeto coletivo de educação em tempo integral conhecido e discutido pela comunidade escolar.

Por conta dessa necessidade, a primeira ação interventiva tem o intuito de aprimorar o conhecimento da equipe escolar acerca das concepções de Educação Integral e Educação em Tempo Integral, a fim de que sejam entendidas enquanto conceitos complementares, a partir de leituras que possam sanar possíveis dúvidas e suscitar, entre a equipe, discussões e debates voltados à formação integral do sujeito, de forma a munir os atores com conhecimentos suficientes que impliquem em mudanças significativas no cotidiano escolar.

Antes que as ações comecem na prática, faz-se necessário uma preparação em termos de fundamentação teórica a respeito do assunto com organização prévia dos materiais relacionados a temática, estruturados através de documentos digitais (pdf, slides, vídeos, etc) para utilização dos participantes nos encontros agendados. Essa fundamentação teórica será previamente organizada pela Coordenação Municipal do PNME, que é o setor responsável, na Secretaria Municipal de Educação, por acompanhar a implantação do Programa e monitorar sua execução, cujas ações incluem, além de visita às escolas, reuniões que contribuam para a formação de todos os sujeitos.

Tal ação se justifica, pois foram percebidas, durante as análises dos dados, significativas divergências a respeito do conceito de educação integral e educação em tempo integral, dificultando a promoção de atividades que fossem ao encontro do que se tem pensado a respeito dessas concepções no país.

Esses estudos e a posterior discussão terão como objetivo principal a definição da intencionalidade educativa da escola, entendendo que essa intencionalidade só se efetiva a partir de discussões que contemplem todos os sujeitos escolares.

Propõe-se, portanto, a realização de encontros mensais de 4h (quatro horas) na própria escola, com a participação da equipe gestora, professores e agentes do PNME, ao longo do segundo semestre do ano letivo de 2020, por um período de cinco meses (agosto a dezembro). Ou seja, propõe-se 5 (cinco) encontros, que totalizarão 20h (vinte horas) de formação continuada integrada ao plano da escola e efetivadas nas reuniões mensais destinadas à Hora Atividade/Formação.

Essa ação será mediada pela equipe técnica da Coordenação Municipal do PNME, com apoio da equipe gestora das escolas, e estará voltada para a apresentação e discussões das principais reflexões acerca das concepções de educação integral e em tempo integral.

O primeiro encontro será de apresentação, discussão e definição da proposta de estudo, objetivando a elaboração de um plano que favoreça os profissionais envolvidos no Grupo de Estudos e, ainda, para que conheçam mais sobre a proposta da Educação Integral. Nesta apresentação, será sugerida para os próximos encontros a leitura dos seguintes textos:

- Educação Integral no Brasil: inovações em processo (GADOTTI, 2009);
- Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral (CAVALIERE, 2009);
- Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola (GUARÁ, 2009);
- Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada (BRASIL, 2011);
- Marco Conceitual da Proposta Curricular da Rede Municipal de São Luís (SÃO LUÍS, 2017).

Os próximos encontros serão utilizados para estudos e reflexões, em dupla, seguidos de debates sobre os textos escolhidos no encontro anterior, buscando, assim, oferecer fundamentos que auxiliem a formulação de um projeto coletivo de educação integral.

Durante todo o processo, a equipe deverá realizar o monitoramento dos encontros do grupo de estudo, com registros de cada reunião em atas e/ou relatórios, além da aplicação de avaliação da proposta em execução, de forma a possibilitar o replanejamento da ação sempre que se fizer necessário. O Quadro 17 apresenta um resumo desta etapa, relacionado a organização do Grupo de Estudo.

Quadro 17 – Resumo da Ação 1: Estudo sobre as concepções de Educação Integral e Educação em Tempo Integral

Ação (O quê?)	Realizar estudo com todos os atores envolvidos na execução do Programa sobre as concepções de Educação Integral e Educação em Tempo Integral, considerando o Marco Conceitual da Rede.
Justificativa (Por quê?)	Necessidade de ações formativas para apropriação da concepção de educação integral enquanto formação integral do aluno pela comunidade escolar, tendo em vista a superação do entendimento de educação integral relacionado à proteção, lazer, reforço e continuação/ampliação do tempo da educação regular.
Local (Onde?)	Na própria escola.
Tempo (Quando?)	Cinco reuniões durante o segundo semestre do ano letivo em curso, nos encontros mensais de Hora Atividade destinados à formação continuada (agosto a dezembro).
Responsável (Quem?)	Técnicos da Coordenação Municipal do PNME e equipe gestora das escolas que implementam o PNME.
Estratégia (Como?)	Grupos de estudos e discussões, envolvendo os profissionais que implementam o PNME e a equipe técnica pedagógica da Semed, através de cinco encontros mensais de 4h, incluídos no Plano de Formação Continuada da Escola.
Custo (Quanto?)	Não haverá custos, uma vez que esses encontros formativos já estão previstos na carga horária do professor.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

Assim, mais do que objetivar a formação dos sujeitos envolvidos na implementação do PNME, pretende-se oportunizar momentos de discussão sobre a Educação Integral, proporcionando a análise da educação em tempo integral oferecida na escola, através do desenvolvimento das atividades complementares do Programa.

Na próxima seção, apresenta-se a segunda ação deste plano, que diz respeito à elaboração de um Manual Prático de Atendimento, com orientações sobre a implementação do Programa Novo Mais Educação.

#### **4.1.2 Ação 2: Elaboração de um Manual Prático de Atendimento (digital) do PNME**

A pesquisa revelou que os atores entrevistados das escolas (gestores, articuladores, mediadores e facilitadores) não possuem conhecimento sobre o que a proposta de educação em tempo integral orienta, dificultando, assim, a implementação do Programa Novo Mais Educação. Objetiva-se esclarecer as diferentes percepções relatadas pelos entrevistados e possibilitar uma orientação específica para atender às demandas que uma escola de tempo integral deve atender. Será proposta a elaboração de um Manual Prático de Atendimento, contendo as orientações específicas para a implementação e o acompanhamento das propostas pedagógicas para as escolas de educação em tempo integral.

Tal ação tem por objetivo viabilizar, aos atores envolvidos no processo de implementação das propostas nas escolas, o conhecimento sobre a política de educação em tempo integral adotada no município, assim como acerca das diretrizes que orientam o funcionamento das escolas que ofertam educação em tempo integral através do PNME.

A Coordenação Municipal comunicará, às escolas que ofertam educação em tempo integral, que estão sob sua supervisão, para que a equipe gestora, incluindo o articulador do PNME, participe de encontro, no qual serão repassadas informações específicas sobre a proposta de educação em tempo integral, adotada no município.

Para tanto, propõe-se um encontro de fortalecimento da política de educação integral, através de discussão coletiva, e apresentação do Manual Prático de Atendimento, com orientações sobre a proposta pedagógica do PNME e as suas bases legais, a fim de que sejam adotados procedimentos padrões nas escolas com ampliação da jornada escolar. Na oportunidade, também será tratado sobre o funcionamento da escola e a função de cada ator no processo de implementação do Programa.

Nesse sentido, apresenta-se o plano de ação da segunda proposta de intervenção, conforme descritas no Quadro 18.

Quadro 18 – Resumo da Ação 2: Manual Prático de Atendimento do PNME

Ação (O quê?)	Elaborar um Manual Prático de Atendimento (digital) para as escolas em ampliação da jornada escolar, com orientações específicas para a implementação, planejamento e acompanhamento das ações do PNME.
Justificativa (Por quê?)	Oferecer à comunidade escolar orientações específicas sobre a implementação da proposta de educação em tempo integral, com base nos documentos que regulamentam o PNME.
Local (Onde?)	Auditório do Centro de Formação do Educador.
Tempo (Quando?)	Setembro de 2020.
Responsável (Quem?)	Coordenação Municipal do PNME, em parceria com o Centro de Formação do Educador.
Estratégia (Como?)	Apresentação do Manual Prático de Atendimento à equipe gestora da escola, com orientações específicas às escolas que ofertam ampliação da jornada escolar, através do PNME, para posterior socialização com a comunidade escolar.
Custo (Quanto?)	Não haverá custos, uma vez que o material será disponibilizado em meio digital (portal da prefeitura).

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

Além dessa proposição, será necessária a oferta de formações para esses atores, a fim de que sejam viabilizadas ferramentas pedagógicas que enriqueçam os seus conhecimentos e os ajudem a adquirir confiança para exercerem as suas funções com mais autonomia. E sobre essa necessidade, serão apresentadas as propostas na última ação.

A seguir, a terceira ação envolve a criação de um fórum virtual, com o objetivo de instituir um espaço de discussão sobre a política de educação integral implementada na Rede Municipal de Ensino de São Luís, com o envolvimento de Unidades de Educação Básica que implementam o PNME e instituições parceiras.

#### **4.1.3 Ação 3: Fórum virtual de discussão permanente sobre política de educação em tempo integral da Rede**

A terceira proposição é a instituição de um fórum virtual de discussão permanente sobre a política de educação integral na Rede Municipal de São Luís, de forma a assegurar um canal de diálogo com representação dos diversos segmentos das escolas e das instituições colaboradoras, a ser ordenado pela Coordenação Municipal do PNME.

Com o apoio do Núcleo de Educação e Tecnologia da Semed, propõe-se que este espaço seja criado em ambiente virtual com a utilização de plataformas gratuitas, tais como o Google Grupos, destinadas à criação de comunidades *on-line* e grupos de discussão.

Este espaço será mediado pela equipe técnica da Coordenação Municipal do PNME, que acompanhará e orientará o uso do fórum, cuja participação envolverá técnicos da secretaria, comunidade escolar e representantes de organizações parceiras, configurando-se como:

1. **Elemento de organização das discussões dos textos propostos no grupo de estudo** (primeira ação), no qual o mediador abrirá um tópico inicial, com base na leitura de referência, e deverá ser seguido por comentários dos participantes relacionados diretamente à mensagem original que abriu o tópico;
2. **Espaço de socialização e fortalecimento de relações sociais**, de forma a permitir que os participantes se conheçam, possibilitando a integração entre profissionais de diferentes escolas no momento inicial da implementação da proposta;
3. **Espaço de troca de experiências, reflexões e informações** sobre a implementação do Programa Novo Mais Educação no contexto da escola;
4. **Biblioteca para distribuição conteúdo específicos** sobre educação integral e educação em tempo integral, com postagens referentes aos textos do grupo de estudo, como meio de disseminar essas informações entre os participantes;
5. **Instrumento de comunicação ou para coleta de informações**, com a finalidade de enviar avisos e comunicados sobre assuntos pertinentes ao grupo de estudos, bem como levantar informações relacionados à temática em foco;
6. **Meio de documentação e relato** da implementação do Programa Novo Mais Educação na escola, funcionando como um “diário das oficinas”.

Para divulgação desta ação, serão utilizados os canais de comunicação oficial da secretaria, tanto de forma impressa, por meio de memorandos circulares e ofícios, como também em meios digitais, através de e-mails, publicação no portal agência de notícias (<http://agenciasaoluis.com.br/>) e outros de caráter informal mas de grande alcance, tais como grupos de *WhatsApp* e redes sociais. O Quadro 19 apresenta o resumo do Plano de Ação desta proposta.

Quadro 19 – Resumo da Ação 3: Criação de um fórum virtual

Ação (O quê?)	Criação de um fórum virtual de discussão permanente sobre a política de educação em tempo integral da Rede.
Justificativa (Por quê?)	Para que seja intensificado o diálogo com os segmentos de gestores, professores, funcionários, estudantes, pais, parceiros e representantes da Secretaria, no sentido de contribuir para o (re)desenho da política de educação em tempo integral, considerando as experiências relacionadas ao funcionamento do PNME nas escolas da Rede.
Local (Onde?)	Ambiente virtual (Google Grupos).
Tempo (Quando?)	Início em agosto de 2020.
Responsável (Quem?)	Coordenação Municipal do PNME, em parceria com o Núcleo de Tecnologia Educacional da Semed.
Estratégia (Como?)	O Fórum será criado em ambiente virtual, com o apoio do Núcleo de Tecnologia Educacional da Semed, através de plataforma gratuita disponibilizada na internet, como, por exemplo, o Google Grupos. Estará sob a tutoria de técnicos da Coordenação Municipal do PNME, que mediarão o debate nos fóruns temáticos. As inscrições estarão abertas à comunidade escolar e envolverão prioritariamente as Unidades de Educação Básica que executam o Programa Novo Mais Educação. Poderão ainda se inscrever parceiros das escolas e técnicos da secretaria.
Custo (Quanto?)	Não existe previsão de custos, pois o ambiente virtual utilizará plataformas gratuitas com o suporte técnico do Núcleo de Tecnologias Educacionais da Semed.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

O fórum virtual pode se configurar enquanto ambiente voltado para a expressão e autoria de seus participantes, como um momento de estudo e reflexão que supere a falta de espaços de debate na escola, em função da discussão sobre a política de educação em tempo integral que orienta o funcionamento das escolas no município de São Luís. Além disso, servirá de instrumento para que a comunidade escolar acompanhe ativamente a construção e a viabilização das atividades do Programa Novo Mais Educação na escola.

A próxima ação tem por objetivo articular as atividades complementares implementadas através do PNME às atividades do ensino regular, de forma integrada ao Projeto Político Pedagógico da escola, o que implica em análise, revisão e (re)adequação desse documento, conforme proposição apresentada a seguir.

#### 4.1.4 Ação 4: Análise, revisão e (re)adequações do Projeto Político Pedagógico

Durante todo o processo de descrição e análise da implementação do Programa Novo Mais Educação, considerando o contexto das escolas investigadas, ficou evidente a necessidade de, primeiramente, conhecer a proposta e, depois, propor uma reorganização dos

tempos e espaços para se alcançar os objetivos apresentados nesta política pública educacional.

Como o Projeto Político Pedagógico define a identidade da escola e serve de parâmetro a respeito dos caminhos que a escola deseja seguir, quando se propõe a implementação de um programa voltado para a ampliação da jornada escolar dos estudantes, fica evidente que os próximos passos passam pela reformulação do PPP da escola, tendo em vista que é nesse importante documento que ficarão registrados os próximos rumos que esta deseja trilhar.

A pesquisa, entretanto, revelou que a maioria das escolas investigadas não apresenta esse documento atualizado, o que reflete como um desafio na condução das atividades pelas instituições pesquisadas, pois não está completamente definida a identidade institucional, nem os caminhos a serem seguidos. Essa situação pode ocasionar um desencontro entre o que é teorizado sobre a Educação em Tempo Integral e o que realmente é praticado por seus atores no âmbito escolar.

Sendo assim, com os estudos empreendidos na proposição da primeira ação, nesta quarta etapa, a equipe escolar deverá incorporar tais conceitos ao Projeto Político Pedagógico (PPP), de modo que, no final da ação, a equipe disponha de um projeto elaborado pelos atores escolares a partir das suas realidades para superar os desafios dessa mesma realidade.

Partindo da necessidade e da importância desse documento, o objetivo desta etapa é revisar e/ou reelaborar o PPP da instituição, incorporando a esse projeto as concepções de educação em tempo integral, bem como as intencionalidades educativas da instituição. Assim, esta etapa deverá acontecer em 10 (dez) encontros no decorrer de 2 (dois) meses. Esses encontros devem ser subdivididos em grupos, sendo que os docentes deverão se encontrar por duas vezes nas reuniões mensais destinadas à Hora Atividade/Planejamento. Os encontros com os alunos acontecerão em dois momentos, para que suas sugestões sejam incorporadas ao PPP. Na sequência, dois encontros deverão ser realizados com os pais dos alunos e com a comunidade escolar. Posteriormente, deverão ser realizados mais dois encontros com a equipe escolar e membros do Conselho Escolar para a elaboração final do documento.

Feito isso, o próximo passo trata da aprovação e validação do PPP pelos atores educacionais em um encontro, no qual haja representação de todos os membros da comunidade escolar. Por fim, no último encontro, ocorrerá o monitoramento da ação a partir dos registros em atas e/ou relatórios elaborados e a aplicação do instrumento avaliativo.

Assim, o Quadro 20 apresenta o resumo da ação a ser empreendida com a equipe escolar nessa quarta etapa.



Quadro 20 – Resumo da Ação 4: análise, revisão e (re)adequações do PPP da escola

Ação (O quê?)	Propor uma análise, revisão e (re)adequações do PPP da escola, de forma que contenha as concepções estudadas, bem como as intencionalidades educativas a serem seguidas, considerando a implementação do PNME.
Justificativa (Por quê?)	Necessidade de reelaboração do documento, incorporando as reflexões acerca da educação em tempo integral, bem como as intencionalidades educativas a serem seguidas pela instituição.
Local (Onde?)	Em cada escola que executa o PNME.
Tempo (Quando?)	Agosto e setembro de 2020.
Responsável (Quem?)	Equipe gestora das escolas, com o apoio dos técnicos da Coordenação Municipal do PNME e da Equipe Técnica de acompanhamento da Semed.
Estratégia (Como?)	Através de encontros, durante os meses de agosto e setembro, subdivididos em grupos que envolvam a análise, revisão e (re)adequação do PPP organizados da seguinte forma: 2 (dois) momentos com os docentes; 2 (dois) com os estudantes; 2 (dois) com os pais dos alunos e com a comunidade escolar; 2 (dois) com a equipe escolar e membros do Conselho Escolar para a elaboração final do documento; 1 (um) para aprovação e validação do PPP pelos atores educacionais; e 1 (um) para monitoramento da ação.
Custo (Quanto?)	Não haverá custos.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

Como o PPP é um documento em movimento permanente, pois traça caminhos a curto, médio e longo prazo, considera-se que a sua construção seja coletiva, sendo necessária a análise e revisão para (re)adequação ao contexto de necessidades educativas da comunidade. Isto possibilitará que ele sirva de apoio e norte, para que, mesmo em face às mudanças da equipe gestora ou dos professores, o documento tenha o registro das discussões que envolveram as sugestões e mudanças necessárias para a reorganização do espaço escolar.

A próxima ação do plano se volta para a necessidade, identificada nas entrevistas, de superar a falta de planejamento coletivo das ações do Programa. Com isso, recomenda-se a criação de um espaço na escola que envolva a integração de docentes e agentes do programa em torno dessa atividade.

#### **4.1.5 Ação 5: Criação de um espaço na escola / rotina escolar para que os docentes e agentes do programa realizem o planejamento coletivo**

A pesquisa nos mostrou, diante da análise das questões relacionadas ao planejamento das ações do Programa Novo Mais Educação, que as atividades pertinentes à ampliação da jornada escolar não se encontram articuladas às atividades regulares de ensino. Os relatos dos entrevistados revelam a falta de integração efetiva dos atores que executam as oficinas, como

também a inexistência de momentos que promovam o diálogo entre os professores e agentes do programa. Com isso, percebe-se a necessidade de incluir, na rotina escolar, momentos para a realização de planejamentos coletivos que envolvam a participação desses sujeitos no desenvolvimento conjunto das ações do Programa.

A ideia é propiciar momentos conjuntos de planejamento de mediadores e facilitadores com os professores do regular, enquanto estratégia de articulação entre esses profissionais, de forma a possibilitar o diálogo que culmine em um planejamento integrado e conjunto.

A consistência dessa parceria precisa ser conquistada através da participação dos agentes do Programa nas reuniões de trabalho pedagógico coletivo, para que, em conjunto com os professores, seja realizado o planejamento e acompanhamento das ações do PNME.

Integrar o planejamento à rotina da escola diminui as chances de que ele seja descontinuado. Por isso, é necessário reservar um tempo fixo por mês para que os professores, mediadores e facilitadores desenvolvam essa atividade, troquem experiências e estudem.

Desta forma, propõe-se que, nos encontros de Hora Atividade/Planejamento, que acontece quinzenalmente nas escolas, um deles seja destinado ao planejamento coletivo entre os professores de Matemática, os de Língua Portuguesa e os de outras áreas de conhecimento com os mediadores da aprendizagem e facilitadores do Programa, com base em documentos norteadores, materiais e recursos didáticos disponíveis.

A seguir, o Quadro 21 apresenta resumidamente a quinta ação proposta para este Plano Educacional:

Quadro 21 – Resumo da Ação 5: planejamento coletivo das ações do PNME

(continua)

Ação (O quê?)	Recomendar a criação de um espaço na escola / rotina escolar para que os docentes e agentes do programa realizem o planejamento coletivo de forma que envolvam momentos para discussões a respeito do papel de cada sujeito no contexto de implementação do PNME
Justificativa (Por quê?)	O desalinhamento entre as propostas do Programa e as demais propostas de ensino, desenvolvidas na escola, apontam dificuldades quanto à gestão articulada do PNME, de modo que os objetivos do Programa não são plenamente alcançados. Tal consideração se justifica pela constatação de ausência de espaços de reflexão na escola sobre o planejamento e desenvolvimento conjunto das ações do Programa.
Local (Onde?)	Em cada escola que executa o PNME.
Tempo (Quando?)	Encontros mensais, com início em agosto de 2020.
Responsável (Quem?)	Equipe gestora, com o apoio dos articuladores e acompanhamento dos técnicos da Coordenação Municipal do PNME.

Quadro 21 - Resumo da Ação 5: planejamento coletivo das ações do PNME

(conclusão)

Estratégia (Como?)	Encontros permanentes (mensais) para o planejamento coletivo das ações do PNME, incluídos na rotina dos professores (Hora Atividade/Planejamento), com a participação dos mediadores de aprendizagem e facilitadores, objetivando articulação entre as atividades regulares e as complementares, realizadas através das oficinas. Essa ação deverá ser mediada pela equipe gestora e articuladores do Programa. Considera-se, ainda, que deverá ser acompanhada pelos técnicos da Coordenação Municipal do PNME.
Custo (Quanto?)	Não haverá custos.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

Esse tipo de processo torna o planejamento mais eficiente, pois o transforma em um instrumento que orienta a ação de cada escola, sem lhe tirar a autonomia. Além disso, quando é sistemático, o planejamento deixa de ser uma tarefa burocrática em que a escola realiza apenas para prestar contas à secretaria e passa a ser uma importante ferramenta condutora do trabalho da escola.

Em seguida, é apresentada a sexta ação deste plano, com a finalidade de sobrepujar ações assistemáticas, sem diálogo, que culminam em práticas desarticuladas na execução das oficinas do PNME. Para tanto, propõe-se, a seguir, a realização de oficinas para elaboração coletiva do projeto de trabalho do Programa.

#### **4.1.6 Ação 6: Oficinas para construção coletiva dos projetos de trabalho pedagógico do PNME**

Esta ação é uma continuação da ação apresentada na proposição 4, pois o Projeto Político Pedagógico é o primeiro projeto coletivo da escola, como também da ação 5, uma vez que será resultado dos planejamentos integrados entre os professores e agentes do programa.

Para tanto, o que se propõe é a realização de oficinas para elaboração do Projeto de Trabalho do Programa Novo Mais Educação, juntando turno e contraturno, de forma a articular as ações do tempo regular e da jornada ampliada, a fim de superar a desconexão e possibilitar que os professores, mediadores e facilitadores estabeleçam parcerias com o objetivo de desenvolver ações que possam ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

Essa proposição se justifica, porque o momento de planejamento com os mediadores e facilitadores do programa se configura em reuniões sem articulação nenhuma com o cotidiano da escola. Por isso, acredita-se que o trabalho pedagógico, na forma de Projeto de Trabalho,

pode contribuir para superação desse entrave, porquanto se baseia na ação coletiva, na potencialização de recursos e na descoberta e construção de novas possibilidades de aprender.

No encontro de Hora Atividade/Planejamento, será proposto a realização de uma oficina para trabalhar o passo a passo da construção do Projeto de Trabalho do PNME, que envolverá:

- Definição do público alvo;
- Delimitação da temática;
- Descrição das atividades previstas;
- Elaboração de cronograma de atividades;
- Organização dos recursos e do espaço;
- Montagem de um quadro de responsabilidades;
- Proposição de uma atividade coletiva que represente a culminância do Projeto;
- Definição de critérios e instrumentos de avaliação;
- Organização da memória histórica do Projeto;

Após essa estruturação, objetiva-se que o desenvolvimento do Projeto de Trabalho se configure enquanto alternativa viável para operacionalização das oficinas do programa, como resultado de um processo cooperativo de planejamento e de avaliação entre os professores e agentes do PNME, que serão responsáveis pela implementação deste. No Quadro 22, é possível visualizar resumidamente a proposta desta etapa.

Quadro 22 – Resumo da Ação 6: Oficina de elaboração de Projeto de Trabalho do PNME

Ação (O quê?)	Realizar oficinas para construção coletiva dos projetos de trabalho pedagógico com representantes de todos os segmentos da escola, incluindo os agentes do Programa.
Justificativa (Por quê?)	Para articular as atividades Programa às rotinas escolares, relacionando conceitos apreendidos, progredindo na concepção de tempos e espaços escolares, com intencionalidade nas ações, através do planejamento coletivo, na forma de Projeto de Trabalho, voltado para análise das dificuldades de aprendizagem dos estudantes e caminhos para sua superação.
Local (Onde?)	Em cada escola que executa o PNME.
Tempo (Quando?)	No primeiro encontro de Hora Atividade/Planejamento do mês de setembro.
Responsável (Quem?)	Equipe gestora, com o apoio dos articuladores e mediação dos técnicos da Coordenação Municipal do PNME.
Estratégia (Como?)	Através de oficina de elaboração de projetos, a ser realizada no encontro de Hora Atividade/Planejamento, com a mediação de um técnico da Coordenação Municipal do PNME.
Custo (Quanto?)	Não haverá custos.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

Faz-se importante, na implementação desta ação, que a equipe gestora, com o apoio dos articuladores da escola, incentive a participação de todos os profissionais na elaboração do Projeto de Trabalho do Programa, de modo a garantir um maior envolvimento de todos e uma interação entre os diversos setores da escola. Pretende-se, assim, que essa construção seja resultado do envolvimento efetivo dos mediadores da aprendizagem e facilitadores na rotina de planejamento coletivo da escola, através do diálogo com as diversas áreas do conhecimento.

O próximo item deste plano de ação, discorrido na seção a seguir, tem como perspectiva promover maior envolvimento das famílias dos estudantes atendidos pelo programa, de forma que compreendam a importância das atividades das oficinas para o desenvolvimento dos seus filhos.

#### **4.1.7 Ação 7: Encontros permanentes de integração que visem conscientizar os familiares e a comunidade sobre a importância das atividades do PNME**

Dentre as possíveis melhorias para a implementação do Programa Novo Mais Educação na escola, os sujeitos da pesquisa apontam a necessidade de espaços específicos voltados para a participação das famílias dos estudantes atendidos no contraturno escolar nas atividades complementares de ampliação da jornada. Com base nessa consideração, torna-se importante mobilizar a comunidade escolar em prol da proposta de educação em tempo integral, realizando reuniões e/ou encontros com os diversos segmentos, a fim de que compreendam os objetivos do Programa e como será o seu funcionamento.

Essa integração da escola com as famílias visa pactuar metas com a comunidade escolar. Por isso, as reuniões periódicas devem ser realizadas com todos os segmentos, para que sejam feitas avaliações das metas estabelecidas, relacionando-as ao desenvolvimento do Programa, conforme Projeto de Trabalho. Nesses encontros, é importante deixar claro que a aprendizagem dos estudantes e a superação do fracasso é responsabilidade compartilhada com a família.

Assim, é fundamental a elaboração de um calendário de atividades que fomente a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas pela escola, cujo objetivo é promover o desenvolvimento da integração escola-família-comunidade. Para isso, é fundamental conscientizar as famílias/comunidade do quanto a sua participação é importante para a formação integral do sujeito e que esta aproximação irá refletir na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes.

O primeiro passo desta ação é uma reunião com a equipe gestora, professores e agentes do PNME para o planejamento de como se pretende fazer essa aproximação, bem como preparar o primeiro encontro com os pais, ambas um mês antes do início do programa.

A primeira reunião com a comunidade terá caráter informativo, é momento em que a direção da escola e a coordenação do Novo Mais Educação devem esclarecer as dúvidas das famílias em relação às atividades, à organização dos tempos e espaços e ao acompanhamento pedagógico. Os demais encontros serão propostos com o objetivo de envolver a família em decisões a respeito da construção e viabilização do PNME. A ideia é que as ações sejam estabelecidas em diálogo com a comunidade, para que as famílias percebam que suas opiniões serão respeitadas e consideradas dentro do que for estabelecido no Projeto Político Pedagógico da escola.

Este PAE também recomenda que seja organizado um momento específico de integração da comunidade com a escola, denominado “Dia D do Programa Novo Mais Educação”. Ele terá caráter semestral e envolverá a culminância do Projeto de Trabalho, proposto na sexta etapa deste plano, devendo ser organizado pela equipe gestora, professores e agentes do Programa.

Além dessas atividades, propõe-se, ainda, que seja organizado, pela secretaria escolar, um registro e acompanhamento das visitas voluntárias dos pais na escola, também com o objetivo de aproximar a comunidade do ambiente escolar. Por fim, esta ação também propõe que, a cada dois meses, a escola reconheça e destaque com menção honrosa os pais mais frequentes na escola.

No Quadro 23, consolida-se esta sétima proposição, que tem a finalidade de promover uma agenda de encontros permanentes de integração da família

Quadro 23 – Resumo da Ação 7: Ações de integração da família às atividades do PNME

(continua)

Ação (O quê?)	Auxiliar a escola no desenvolvimento de ações que visem conscientizar os familiares e a comunidade sobre a importância das atividades do PNME para desenvolvimento dos estudantes, através de uma agenda de encontros permanentes de integração.
Justificativa (Por quê?)	Nas escolas investigadas, inexistente espaço específico voltado à participação das famílias dos estudantes que são atendidos pelo Programa, o que torna urgente a necessidade de mobilização da comunidade escolar em atividades, que também compreende a participação da família.
Local (Onde?)	Em cada escola que executa o PNME.

Quadro 23 - Resumo da Ação 7: Ações de integração da família às atividades do PNME

(conclusão)

Tempo (Quando?)	Com início em agosto de 2020, sendo um encontro a cada dois meses, durante o período de execução do programa.
Responsável (Quem?)	Equipe gestora, com o apoio dos articuladores e acompanhamento dos técnicos da Coordenação Municipal do PNME.
Estratégia (Como?)	Cronograma de encontros de integração com as famílias para conscientização sobre as atividades desenvolvidas pelo PNME, através de reuniões, Dia D e menção honrosa de participação voluntária nas ações da escola.
Custo (Quanto?)	Não haverá custos.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

Por conseguinte, ressalta-se que cabe à equipe gestora da escola o papel de incentivar a participação de toda comunidade escolar, compartilhar informações pertinentes ao desenvolvimento do programa, enfim, mobilizar a todos para refletir sobre a relação escola, comunidade e família, visando o seu fortalecimento.

Conforme dados da pesquisa, para compartilhamento das informações sobre a execução do Programa, faz-se emergente a criação de instrumentos de registro que permitam o monitoramento, acompanhamento e avaliação da execução das oficinas. Para tanto, aborda-se, na próxima seção, uma proposta que objetiva melhorias no processo de sistematização dos dados de implementação do PNME.

#### **4.1.8 Ação 8: Implantação no SisLAME de instrumentos para registros do monitoramento, acompanhamento e avaliação da execução do PNME**

Outro aspecto verificado na pesquisa de campo foi a fragilidade dos registros de monitoramento, acompanhamento e avaliação das oficinas implementadas através do Programa Novo Mais Educação. Isto também inclui a Coordenação Municipal do PNME, que detém pouco controle sobre esses dados.

Conforme já apontado, a Resolução CD/FNDE nº 05, de 25 de outubro de 2016, prevê a ação de alguns atores, que serão responsáveis pela execução, acompanhamento, monitoramento e avaliação do Programa, tais como: coordenador municipal, gestor escolar, articuladores e agentes externos (mediadores e facilitadores das oficinas), de forma que constituam uma rede colaborativa de trabalho com o propósito de garantir que as finalidades do Programa sejam alcançadas.

De acordo com o Caderno de Orientação Pedagógica, com essa rede de avaliação, acompanhamento e monitoramento da execução do Programa, objetiva-se que seus resultados

se tornem públicos para todos os envolvidos: estudantes, professores, pais e gestores. Trata-se de uma rede colaborativa de trabalho, com vistas ao cumprimento das proposições do Programa.

Entretanto, faltam instrumentos sistemáticos que corroborem para a elaboração de relatórios da execução do PNME na Rede Municipal de Ensino, por meio da produção de informações sobre o seu real desenvolvimento, capaz de identificar os progressos e as dificuldades, analisar metas e corrigir rumos, se for o caso.

Os documentos oficiais e normativos do PNME enfatizam que, no âmbito da secretaria municipal, cabe ao Coordenador do Programa acompanhar a implantação e monitorar a execução do Programa.

Nesse contexto, é oportuno destacar que a Semed possui um Sistema Municipal de Administração e Controle Escolar (SisLAME) para gestão das Unidades de Educação Básica da Rede, implantado pelo CAEd, em parceria com a Prefeitura Municipal de São Luís. Por meio deste sistema, as unidades escolares realizam todas as operações referentes à administração cotidiana, bem como a Secretaria Municipal de Educação visualiza a bases de dados de todas as escolas de sua jurisdição.

Propõe-se que, nesse sistema, os alunos do PNME, que já são matriculados em horário regular, sejam também matriculados no contraturno, ou seja, nas atividades complementares das oficinas do PNME e, assim, as informações sobre as atividades desenvolvidas, a frequência, registro das avaliações e desempenho desses estudantes passem a ser também inseridas no SisLAME, possibilitando o acompanhamento dos resultados do PNME por escola da rede.

Nesse sentido, sugere-se que seja criado, no SisLAME, um ambiente com esses instrumentos, conforme o Quadro 24.

Quadro 24 – Resumo da Ação 8: monitoramento, acompanhamento e a avaliação da execução do PNME através do SisLAME

(continua)

Ação (O quê?)	Criação de instrumento de registro, monitoramento e avaliação da execução do PNME no Sistema Municipal de Administração e Controle Escolar (SisLAME).
Justificativa (Por quê?)	Faltam instrumentos sistemáticos de monitoramento e acompanhamento dos registros e avaliação das atividades, que corroborem para a elaboração de relatórios da execução do PNME na Rede Municipal de Ensino, por meio da produção de informações sobre o seu real desenvolvimento.
Local (Onde?)	No Sistema Municipal de Administração e Controle Escolar (SisLAME)
Tempo (Quando?)	Com início em agosto e conclusão no início de setembro de 2020



Quadro 24 - Resumo da Ação 8: monitoramento, acompanhamento e a avaliação da execução do PNME através do SisLAME

(conclusão)	
Responsável (Quem?)	Coordenação de Estatística e Controle de Dados da Semed, com o acompanhamento da Coordenação Municipal do PNME
Estratégia (Como?)	Criar um grupo de trabalho com o suporte técnico da Coordenação de Estatística da Semed e apoio da Coordenação Municipal do PNME para levantar os dados necessários e planejar a criação de ambiente para a inclusão de instrumentos de registros e monitoramento da execução do PNME no SisLAME.
Custo (Quanto?)	Não haverá custos, pois o sistema já dispõe de espaço para inclusão das atividades complementares realizadas pela escola no contraturno escolar.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

A concretização desta ação exigirá, ainda, a orientação quanto ao uso dessas ferramentas no SisLAME, através de formação continuada e suporte técnico aos gestores, secretários e articuladores do programa na escola, a fim de garantir que as informações sobre a execução do PNME sejam permanentemente inseridas no sistema, pois os dados deverão servir de instrumentos de análise e intervenção na realidade escolar.

Ressalta-se, ainda, que a análise coletiva das informações possibilitará, à escola, a adoção de medidas que aperfeiçoem as ações desenvolvidas através do Programa Novo Mais Educação, de maneira que se possa alcançar seus objetivos e metas, por meio de um processo de colaboração.

Caberá à equipe gestora e aos articuladores do programa na escola o acompanhamento do registro de atividades e de frequência dos estudantes pelos mediadores e facilitadores, além da elaboração de relatórios para envio ao coordenador do programa, no âmbito da rede municipal de ensino.

A nona ação, conforme detalhado a seguir, não tem o objetivo de finalizar as possibilidades de intervenção na realidade investigada, pois acredita-se que o constante processo de avaliação e revisão das propostas, empreendidas neste plano, podem ser ressignificadas de acordo com as novas demandas do contexto escolar.

Feito esta consideração, a próxima ação diz respeito a oferta de formação continuada à equipe gestora sobre a proposta pedagógica do Programa Novo Mais Educação.

#### **4.1.9 Ação 9: Formação continuada para a equipe gestora sobre a proposta pedagógica da educação em jornada ampliada, com ênfase nas ações do PNME**

A nona ação proposta tem por base a consideração observada nas entrevistas, de que os gestores escolares não tiveram um contato mais efetivo com a proposta de ampliação da

jornada escolar, implementada através do PNME, no sentido de apropriação clara dos objetivos do projeto, a fim de pautar o planejamento organizacional da instituição.

Para tanto, torna-se emergente potencializar a formação continuada desses sujeitos, de forma que este processo garanta aos gestores escolares superarem as dúvidas quanto a operacionalização do Programa Novo Mais Educação nas Unidades de Educação Básica da Rede Municipal de São Luís.

Com essa intenção, propõe-se que seja incluída, no plano de formação de gestores escolares, a temática sobre a proposta pedagógica norteadora do Programa Novo Mais Educação nas escolas. Essa formação será mediada pela equipe técnica da Coordenação Municipal e terá como apoio o uso do Manual Prático de Atendimento, recomendado na segunda ação deste PAE.

Participarão dessa formação a equipe gestora das escolas (gestores, coordenadores e articuladores), que contará com dois encontros, sendo uma na segunda quinzena de agosto, antes do início do Programa, e a outra após quatro meses de execução, previsto para a segunda quinzena de dezembro, quando novas demandas e dúvidas poderão ser levadas para discussão com a equipe formadora.

Por fim, o Quadro 25, exposto adiante, apresenta uma síntese da última proposição deste Plano Educacional.

Quadro 25 – Resumo da Ação 9: Formação continuada para a equipe gestora sobre a proposta pedagógica norteadora do PNME

Ação (O quê?)	Proporcionar à equipe gestora formação específica sobre a proposta pedagógica norteadora da educação em jornada ampliada, com ênfase nas ações do PNME.
Justificativa (Por quê?)	Para apropriação dos conceitos e diretrizes que fundamentam o programa. Isso influenciaria na elaboração de projetos mais robustos e na coerência do trabalho desenvolvido pela escola.
Local (Onde?)	Centro de Formação do Educador.
Tempo (Quando?)	Segunda quinzena de agosto e de dezembro de 2020.
Responsável (Quem?)	Coordenação Municipal do PNME, em parceria com o Centro de Formação do Educador.
Estratégia (Como?)	Inclusão, no plano de formação de gestores escolares, de temática referente à proposta pedagógica norteadora do PNME.
Custo (Quanto?)	Não haverá custos, pois a temática será incluída no plano de formação de gestores.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

A oferta de formação específica, destinada aos responsáveis pela implementação das propostas de educação em tempo integral na escola, suprirá um anseio desses sujeitos quanto

à necessidade de orientações sobre a operacionalização do Programa na escola, pois os entrevistados relataram dificuldades nesse processo.

À equipe técnica da Coordenação Municipal do PNME, caberá, como parte das suas ações, monitorar, acompanhar e dar suporte pedagógico às escolas, durante o percurso de implementação do plano.

As nove ações propostas neste Plano de Ação Educacional se completam e poderão intermediar a resolução dos principais entraves encontrados no caso de gestão apresentado, evidenciados na pesquisa de campo. A finalidade é melhorar a efetividade do Programa Novo Mais Educação na Rede Municipal de Ensino de São Luís, contribuindo, assim, para a garantia de ampliação das oportunidades de aprendizagens dos estudantes.

Ressalta-se, ainda, que é indispensável, no processo de implementação deste Plano de Ação Educacional, que as proposições sejam cotidianamente avaliadas por meio de discussões com a comunidade escolar, através de rodas de conversa, com uma “caixa de sugestões e críticas”, para, assim, serem diagnosticados os impactos que essas ações tem causado na escola.

Espera-se que as estratégias aqui desenhadas, quando postas em prática, sob avaliação permanente da realidade, contribuam com novas experiências educativas que influenciem de forma positiva a política de educação em tempo integral, implementada através do Programa Novo Mais Educação.

Após avaliar as ações, a equipe técnica da Coordenação Municipal, em diálogo com a escola, terá condições de perceber se elas têm obtido o resultado esperado. Ademais, aquelas ações que não geraram impacto desejado poderão ser substituídas por novas proposições, bem como haverá a possibilidade destas se subdividirem em novas ações, conforme percurso trilhado na implementação do PNME nas Unidades de Educação Básica da Rede.

Tendo aqui finalizado a apresentação do Plano de Ação Educacional (PAE), encerra-se o último capítulo de desenvolvimento que compõe esta dissertação. Na próxima seção, são apresentadas as considerações finais sobre este trabalho.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo investigar o processo de implementação do PNME nas Unidades de Educação Básica da Rede Municipal de Educação de São Luís, com vistas ao aprimoramento do acompanhamento técnico e pedagógico, como suporte à gestão articulada das ações no âmbito da escola. A pergunta propositiva que norteou o desenvolvimento dessa pesquisa foi: Quais ações podem ser desenvolvidas, pela Coordenação Municipal do Programa Novo Mais Educação em São Luís – MA, para sanar as dificuldades no processo de implementação da política? Para isso, a dissertação foi organizada em introdução, três capítulos de desenvolvimento e considerações finais.

No segundo capítulo, de viés descritivo, foi apresentado o cenário nacional da educação integral, com ênfase no histórico da educação integral no Brasil, em que constam experiências significativas desenvolvidas ao longo do último século, assim como os marcos legais que consolidaram a oferta da educação integral no Brasil enquanto política pública. Busca-se, ainda, estabelecer a diferença entre educação integral e educação em tempo integral. Em seguida, apresenta-se comparativamente os programas do Governo Federal de fomento à Educação Integral, tais como: Mais Educação e Novo Mais Educação.

A partir de então, procura-se descrever o contexto local da Rede Municipal de Ensino de São Luís quanto à implementação do Programa Novo Mais Educação (PNME), resgatando aspectos importantes da primeira experiência com o Programa Mais Educação e do atual cenário. Em seguida, foi relatado o processo de acompanhamento das escolas da Rede Municipal de Ensino de São Luís que desenvolvem o PNME, com foco no detalhamento das ações realizadas pela Coordenação Municipal do programa. Na sequência, foi apresentada uma descrição detalhada da implementação do PNME em quatro Unidades de Educação Básica da Rede, no qual foram explicitados os desafios que essa política tem encontrado no contexto escolar, evidenciando o caso de gestão em estudo. Tais questões vieram a ser confirmadas após a aplicação dos instrumentos de pesquisa, descritos no capítulo seguinte.

O terceiro capítulo trouxe o referencial teórico e a metodologia dessa pesquisa de abordagem qualitativa, que ficou estruturada em quatro eixos de análise: (I) concepções sobre a política de Educação em Tempo Integral empreendidas através do Programa Novo Mais Educação no âmbito das escolas pesquisadas, (II) a (des)articulação das atividades do Programa ao cotidiano das escolas, (III) o monitoramento e acompanhamento da implementação de uma política de Educação em Tempo Integral, e (IV) os pontos de destaques e as dificuldades na implementação da proposta pedagógica de ampliação da

jornada escolar por meio do PNME, que subsidiaram a análise dos dados coletados pelas entrevistas semiestruturadas, realizadas com os gestores escolares, articuladores, mediadores da aprendizagem e facilitadores.

Sendo assim, ao final desse capítulo, foram elencados os desafios na implementação da política de educação em tempo integral, considerando o contexto investigado, evidenciando-se que: a) os agentes do Programa desconhecem os objetivos da Educação Integral; b) faltam informação por parte da comunidade escolar quanto aos documentos que regulamentam e orientam a implementação do Programa Novo Mais Educação; c) espaços formais de discussão sobre a política de educação integral são ausentes no espaço educativo; d) as atividades do PNME não se encontram integradas às atividades regulares de ensino, como também não se encontram inseridas no Projeto Político Pedagógico da escola; e) o planejamento das ações do Programa não se estabelece coletivamente com a integração de professores, mediadores e articuladores, perpetuando o paralelismo turno e contraturno; f) as reuniões e/ou encontros realizadas estão distantes de ações pedagógicas que envolvam a formulação, planejamento, sistematização e troca de conhecimento; g) pouca integração da escola com as famílias e com a comunidade; h) faltam ações sistemáticas de monitoramento, acompanhamento e avaliação para propor possíveis melhorias à proposta de tempo integral; e i) carência de processos formativos que acolham a equipe gestora.

Nesse sentido, no quarto capítulo, são propostas ações a serem executadas pela Coordenação Municipal do PNME, com o estudo envolvendo todos os atores que executam o Programa sobre as concepções de Educação Integral e Educação em Tempo Integral. Dessa forma, foram propostas: (1) a elaboração de um Manual Prático de Atendimento (digital) com orientações específicas para a implementação, planejamento e acompanhamento das ações do PNME; (2) a criação de um fórum virtual de discussão permanente sobre política de educação em tempo integral da Rede; (3) análise, revisão e (re)adequações do PPP da escola, de forma que contenha as concepções estudadas, bem como as intencionalidades educativas a serem seguidas; (4) espaço na rotina escolar para que os docentes e agentes do programa realizem o planejamento coletivo; (5) oficinas para construção dos projetos de trabalho pedagógico com representantes de todos os segmentos da escola, incluindo os agentes do Programa; (6) agenda de encontros permanentes com ações que visem conscientizar os familiares e a comunidade sobre a importância das atividades do PNME; (7) implantação de registro, monitoramento e avaliação da execução do PNME no Sistema Municipal de Administração e Controle Escolar (SisLAME); e (8) capacitação pedagógica da equipe gestora sobre a proposta pedagógica da educação em jornada ampliada, com ênfase nas ações do PNME.

Espera-se que as ações propostas sirvam como referência para que a Coordenação Municipal do PNME, implementando-as, garanta o direito do aluno do tempo integral a uma formação completa, cumprindo, assim, os profissionais os seus papéis de formadores e mediadores, e a escola, a sua missão enquanto instituição social formadora. Isto contribuirá para o enfrentamento dos problemas encontrados durante a construção desta dissertação.

É neste sentido que se considera que o PAE se constitui em uma proposta factível, independentemente de quais rumos ideológicos a política pública de educação em tempo integral venha tomar. Sabe-se que ainda não há indicativos de continuidade no âmbito do governo federal quanto ao financiamento do Programa Novo Mais Educação, mas as ações aqui apresentadas são proposições que devem conduzir a Rede Municipal de Ensino de São Luís ao reconhecimento da Educação Integral como direito a novas oportunidades educativas que implicam na formação dos estudantes.

Entende-se que desenvolver esta pesquisa de campo, em um ambiente que parecia tão familiar, concedeu um novo olhar, o olhar de pesquisadora, o que permitiu novas possibilidades de entendimento da política analisada. Foi possível perceber, inclusive, outros prismas e pontos de vista, quais, certamente, já mudaram a maneira de contemplar tanto esta política e sua implementação nas escolas pesquisadas, quanto os atores nela envolvidos.

Certamente, há outros aspectos relevantes a serem inseridos neste debate, mas seriam necessários novos estudos que analisassem aspectos que essa pesquisa não alcançou. Com isso, considera-se que neste caminhar ainda existam lacunas a serem preenchidas no que diz respeito, por exemplo, a visão dos estudantes sobre o PNME; os impactos do PNME na aprendizagem; e a percepção dos professores sobre a implementação do PNME. Essas lacunas dão margem para futuras pesquisas e a proposição de mais reflexões que ajudem no aprimoramento e na efetivação da educação de tempo integral desenvolvida tanto no Brasil quanto no município de São Luís.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, N. **A Implementação do Projeto de Educação Integral em uma Escola Estadual Mineira: Desafios e Possibilidades**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 2017.
- ALARCÃO, I. A Escola Reflexiva. In.: ALARCÃO, I. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Editora Artmed, Porto Alegre, 2001.cap. 1, p. 15-30.
- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In.: (org.). MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 05 maio 2019.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 05 de mai. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 05 maio 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.608 de 18 de fevereiro 1998**. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9608.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9608.htm). Acesso em: 05 de maio 2019.
- BRASIL. **Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 05 de maio 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. 2007a. Disponível em: [http://www.educacional.com.br/legislacao/leg\\_i.asp](http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_i.asp). Acesso em: 05 maio 2019.
- BRASIL. **Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 26 abr. 2007b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf). Acesso em: 05 maio 2019.
- BRASIL. **Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. 2007c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm). Acesso em: 10 set. 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. 2007d. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm). Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Série Mais Educação. Brasília: MEC/Secad, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 27 jan. 2010a. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/altimarpimentel/decreto-n-7083-2010>. Acesso em: 05 mai. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jul. 2010b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada**. Série Mais Educação. SEB/MEC, 2011

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília, 2012. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/Jeovany12/manual-operacional-educacaointegral2012>. Acesso em: 05 maio 2019.

BRASIL. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Série Mais Educação. Brasília: MEC/Secad, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília/ DF.

BRASIL. Portaria nº. 1.144, de 11 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de outubro de 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica/SEB. **Programa Novo Mais Educação: Documento Orientador Adesão - versão I**. Brasília, 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. 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. **Diário Oficial [da] União**, Ministério da Educação / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação / Conselho Deliberativo, Brasília, DF, 26 out. 2016c. Seção 1, p. 14-19.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 17, de 22 de dezembro de 2017. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal. **Diário Oficial [da] União**, Ministério da Educação Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Conselho Deliberativo, Brasília, DF, 26 dez. 2017a. Seção 1, p. 789-790.



BRASIL. MEC. INEP. **Censo Escolar**. 2018a. Disponível em: <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relação das Unidades Executoras (REx) – PDDE Integral**. 2018b. Disponível em: [https://www.fnnde.gov.br/pls/internet\\_pdde/internet\\_fnnde.pdderex\\_2\\_pc](https://www.fnnde.gov.br/pls/internet_pdde/internet_fnnde.pdderex_2_pc)>. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Atendimento Consolidado**. PDDE Educação Integral. 2018c. Disponível em: <http://pddeinterativo.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica/SEB. **Programa Novo Mais Educação: Caderno de Orientações Pedagógicas - versão II**. Brasília, 2018d.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Atendimento Geral Consolidado de 2009 a 2014 – SIMEC/PDDE Integral. 2019. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/login.php>. Acesso em: 15 set. 2019.

CASTRO, A.; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ. [on line]**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362011000300003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362011000300003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 15 set. 2019.

CASTRO, C. L. F.; GONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A. E. N. (org.). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/13076>. Acesso em: 28 out. 2019.

CAVALIERE, A. M. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>. Acesso em: 01 set. 2019.

CAVALIERE, A. M. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>. Acesso em: 15 set. 2019.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v. 20, p. 249-259, maio-ago. 2010a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

CAVALIERE, A. M. Educação integral. In.: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010b. CDROM. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=251>. Acesso em: 15 set. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria; MAURICIO, L. V. **Práticas de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: sobre modelos e realidades**. In: Anais da 34ª reunião Anual da ANPED, Natal, 2011, v.1. p.1-15. Disponível em: [34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT13/GT13-163%20int.pdf](http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT13/GT13-163%20int.pdf). Acesso em: 11 set. 2019.

CENPEC. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2011. Disponível em: [https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/16-ed-integral\\_1510177343.pdf](https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/16-ed-integral_1510177343.pdf). Acesso em: 28 out. 2019.

COELHO, L. M. Integralismo, anos 30: uma concepção de educação integral. **Revista do Núcleo de Estudos Tempos, Espaço e Educação Integral**. Rio de Janeiro, n. 05, out. 2006. Disponível em: [https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206369\\_247384549781c0f1b03dd3da1807f47c.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206369_247384549781c0f1b03dd3da1807f47c.pdf). Acesso em: 24 set. 2019.

COELHO, L. M. Histórias(s) da educação integral. In.: (org.) MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Educação Integral e tempo integral. **Revista Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/viewIssue/243/82>. Acesso em: 01 set. 2019.

COELHO, S. B. R.; LINHARES, C. Gestão Participativa no Ambiente Escolar. **Revista Eletrônica Latu Sensu – Ano 3, nº1, mar. 2008**. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=3807>. Acesso em: 13 maio 2019.

CONDÉ, E. S. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 78-100, jul./dez.2012. Disponível em: <http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/24>. Acesso em: 28 out. 2019.

DOURADO, L. F. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/06\\_gest\\_edu\\_esc.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/06_gest_edu_esc.pdf). Acesso em: 30 out. 2019.

FERREIRA, A.B. H. **Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 7.0**. 5. ed. do Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Positivo Informática. 2010. Não Paginado.

FUNDAÇÃO LEMANN E MERITI. **Portal QEd.org.br**. Acesso em: 20 abr. 2017.

GADELHA, A C. **Desenvolvimento do Programa Mais Educação na Escola Estadual A: um estudo de caso sobre a gestão pedagógica**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 2016.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009 (Educação Cidadã 4).

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 27 out. 2019.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In.: (org.) MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GUARÁ, I. M.F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In.: MAURÍCIO, L.V. (org.). Educação Integral e tempo integral. **Revista Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/viewIssue/243/82>. Acesso em: 01 de set. 2019.

KAUARK, F.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C.H. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LERCLEC, G. F. E.; MOLL, J. Políticas de educação integral em jornada ampliada. **Revista Em Aberto**. Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012a.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 45, p. 91-110, Sept. 2012b.

LIMONTA, S.V.; SANTOS, L. S. L. Educação integral e escola de tempo integral: currículo, conhecimento e ensino. In: LIMONTA, S.V.[et al] (org.). **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. p. 39-69.

LÜCK, H. Perspectiva da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**. Brasília, v. 7, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2116>. Acesso em: 30 out. 2019.

LÜCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MACHADO, M. C. S.; MIRANDA, J. B. **Autonomia e Responsabilização: um desafio para a gestão escolar**. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, v. 2, n. 2, p. 08-23, jul./dez.2012, Disponível em: <http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/20>. Acesso em: 30 out. 2019.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc. [online]**, Campinas, vol.27, n.94, p.47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 28 out. 2019.

MAGALHÃES, C. **Polos de Educação Integral e Integrada: propostas, contribuições e desafios à implantação do Projeto Escola de Helena na Fundação Helena Antipoff em Ibitité/MG**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 2018.

MEDEIROS, E. O. **A Implementação do Programa de Educação Integral da Rede Municipal de Ensino do Recife: Êxitos e Desafios.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 2016.

MENDONÇA, P.M. **O direito à Educação em Questão: as tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação UFMG. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-AVGGNU>. Acesso em: 28 set. 2019.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Verbetes CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança).** Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/ciacs-centros-integrados-de-atendimento-a-crianca/>. Acesso em: 12 set. 2019.

MOLL, J. Escola de tempo integral. In.: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=408>. Acesso em: 15 set. 2019.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In.: (org.). MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129- 143.

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://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/447/578>. Acesso em: 29 de mar. 2019.

MONTEIRO. A. M. Ciep – escola de formação de professores. In.: (org.) MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Educação Integral e tempo integral. **Revista Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-49, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/viewIssue/243/82>. Acesso em: 01 de set. 2019.

MOSSO, M. M. **Planejamento educacional estratégico e tático: educação e desenvolvimento.** Rio de Janeiro: ESC, 2013. Disponível em: <http://mariomanhaes.com.br/wp-content/uploads/2017/06/planejamento-educacional-estrategico-tatico.pdf>. Acesso em: 25 maio 2020.

NUNES, C. **Anísio Teixeira: a poesia da ação.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 16, p. 5-18, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a01>. Acesso em: 01 set. 2019.

NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. In.: (org.) MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Educação Integral e tempo integral. **Revista Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/viewIssue/243/82>. Acesso em: 01 set. 2019.

OLIVEIRA, A. F. **Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática.** In.: (org) OLIVEIRA, Adão Francisco de. *Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas.* Goiás: Editora da PUC Goiás, 2010, p. 93-99. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-políticas-públicas-educacionais.pdf>. Acesso em: 28 out. 2019.

PINTO, D. M. **A gestão do Projeto Escola de Tempo Integral: um olhar prospectivo.** 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/921/1/denisemariapinto.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

POPPER, K.R. **Lógica das ciências sociais.** (trad.) Estevão de Rezende Martins, Apio Cláudio Muniz, Acquarone Filho, Vilma de Oliveira Moraes e Silva. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

RIANI, F. A. d'A. Constituições programáticas, funções estatais e a (in)competências do Judiciário. **Sequência.** Florianópolis, n. 66, p. 137-160, jul. 2013.

SANTOS, L. M. S. **O Programa Mais Educação no ensino fundamental: educação em tempo integral na perspectiva do currículo integrado.** Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Luís - MA. 2015.

SÃO LUÍS. **Lei nº 4.615, de 19 de junho de 2006.** Dispõe sobre o estatuto dos servidores públicos do município de São Luís e dá outras providências. Diário Oficial do Município, São Luís, MA, 26 jun. 2006. Disponível em: [https://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/1188\\_lei\\_municipal\\_4.615\\_de\\_19\\_de\\_junho\\_d\\_e\\_2006\\_-\\_estatuto\\_dos\\_servidores\\_municipais\\_de\\_sao\\_luis.pdf](https://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/1188_lei_municipal_4.615_de_19_de_junho_d_e_2006_-_estatuto_dos_servidores_municipais_de_sao_luis.pdf). Acesso em: 15 set. 2019.

SÃO LUÍS. Lei nº 6.001, de 09 de novembro de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação-PME. **Diário Oficial [do Município de São Luís- MA]**, São Luís, MA, n. 214, 18 de nov. 2015.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Marco Conceitual da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís.** 2017.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. Sistema Municipal de Administração e Controle Escolar – Relatório de dados 2019.

SÃO LUÍS. **Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino,** estabelecido pela Resolução n. 31, de 07 de julho 2019, do Conselho Municipal de Educação.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. 138 p. Disponível em: [www.posarq.ufsc.br/download/metPesq.pdf](http://www.posarq.ufsc.br/download/metPesq.pdf). Acesso em: 27 out. 2019.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias,** Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>. Acesso em: 28 out. 2019.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>>. Acesso em: 10 set. 2019.

UEB TANCREDO NEVES. Projeto Político Pedagógico. São Luís, 2008.

UEB PROF. JOÃO DE SOUSA GUIMARÃES. Projeto Político Pedagógico. São Luís, 2015.

UEB ALBERTO PINHEIRO. Projeto Político Pedagógico. São Luís, 2017.

UEB PROF. SÁ VALLE. Projeto Político Pedagógico. São Luís, 2019.

VAITSMAN, J.; RODRIGUES, R. W. S.; PAES-SOUSA, R. O Sistema de Avaliação e Monitoramento das Políticas e Programas Sociais: a experiência do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome do Brasil. **Policy Papers /17**. Brasília: UNESCO, 2006. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirmeps/ferramentas/TemplateHTML/PDFs/Most/mostport.pdf>. Acesso em: 31 out. 2019.

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL ENSINO DE SÃO LUÍS: os desafios da gestão articulada**. Nesta pesquisa pretendemos investigar a implementação do Programa Novo Mais Educação nas escolas municipais de São Luís. O motivo que nos leva a estudar o contexto de fragilidades na implementação do Programa Novo Mais Educação (PNME) nas Unidades de Educação Básica da Rede, considerando a distância entre as ações orientadas pela Coordenação Municipal e as executadas no âmbito da escola.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: pesquisa documental e entrevista semiestruturada. A pesquisa contribuirá para o aprimoramento do acompanhamento técnico e pedagógico do PNME, como suporte à gestão articulada das ações no âmbito da escola.

Para participar deste estudo o Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O (A) Sr. (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora** e a outra será fornecida ao Sr. (a).

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no mesmo local acima indicado.

O (A) Sr (a) concorda que o material coletado possa ser utilizado em outros projetos do **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo assegurado que sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo**, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?

( ) Sim ou ( ) Não

Caso sua manifestação seja positiva, esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do Documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL ENSINO DE SÃO LUÍS: os desafios da gestão articulada**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Luís, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

---

Nome	Assinatura participante	Data
------	-------------------------	------

---

Nome	Assinatura pesquisador	Data
------	------------------------	------

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

**Nome do Pesquisador(a) Responsável: Patrícia Rackel Soares Gonçalves Caldas**

Endereço: Rua 16, Nº 74, Bl. 3, Ap. 201, Condomínio Acrópole, Residencial Pinheiros.

CEP: 65064-423 / São Luís - MA



Fone: (98) 98103-6071

E-mail: [patriciacaldas.mestrado@caed.ufjf.br](mailto:patriciacaldas.mestrado@caed.ufjf.br)

**APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Gestores Escolares**

<b>EIXOS DE ANÁLISE</b>	<b>GESTOR</b>
<b>Dados Gerais dos entrevistados</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nome:</li> <li>2. Formação:</li> <li>3. Experiência da educação pública:</li> <li>4. Há quanto tempo atua como gestor?</li> <li>5. Situação funcional? (Efetivo, comissionado ou contratado)</li> </ol>
<b>Educação integral enquanto política pública</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Qual o seu entendimento sobre educação integral?</li> <li>7. Quais as vantagens/desvantagens da educação integral?</li> <li>8. O que você conhece sobre a política de educação integral implementada na Rede através do PNME?</li> <li>9. Descreva como foi o processo de implementação do PNME em sua escola.</li> <li>10. Como é a aceitabilidade do Programa na escola por parte dos professores, equipe pedagógica, equipe gestora, equipe administrativa?</li> </ol>
<b>Gestão articulada</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>11. Como foi o processo de estruturação, organização e desenvolvimento do PNME na escola?</li> <li>12. O programa já está inserido no PPP da escola? Como foi feito? O que modificou?</li> <li>13. Qual é a forma de escolha do articulador nesta escola?</li> <li>14. Quais são os principais critérios de seleção dos estudantes que participam do Programa?</li> <li>15. Que medidas a escola tem tomado para que as atividades educacionais complementares realizadas pelo PNME se articulem às demais atividades de ensino desenvolvidas na escola?</li> <li>16. Nas reuniões de planejamento da escola o PNME está incluindo na pauta?</li> <li>17. Como é realizado o planejamento das atividades do PNME?</li> </ol>
<b>Monitoramento e acompanhamento</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>18. Como é feito o acompanhamento do processo de execução do PNME na escola? Há registros desse monitoramento?</li> <li>19. Quais são as dificuldades para implementar o PNME? O que você destaca como desafio?</li> <li>20. Você considera que a partir do desenvolvimento do PNME, a escola tem apresentado melhorias? Em caso afirmativo, indique em quais aspectos essas melhorias foram observadas?</li> <li>21. Que avaliação pode ser feita sobre o trabalho realizado pela equipe que compõe a coordenação municipal do PNME, no que se refere ao acompanhamento à escola?</li> </ol>
<b>Avaliação e Proposição</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>22. Quais são os pontos de destaque do Programa na escola?</li> <li>23. Que pontos ainda precisam ser considerados para melhoria das ações?</li> <li>24. Qual sugestão/proposta você teria para o aprimoramento do Programa na escola?</li> </ol>

**APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Articuladores**

<b>EIXOS DE ANÁLISE</b>	<b>ARTICULADOR</b>
<b>Dados Gerais dos entrevistados</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nome:</li> <li>2. Formação:</li> <li>3. Experiência da educação pública:</li> <li>4. Há quanto tempo atua como articulador do PNME?</li> <li>5. Situação funcional? (Efetivo, comissionado ou contratado)</li> </ol>
<b>Educação integral enquanto política pública</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual o seu entendimento sobre educação integral?</li> <li>2. Quais as vantagens/desvantagens da educação integral?</li> <li>3. O que você conhece sobre a política de educação integral implementada na Rede através do PNME?</li> <li>4. Descreva como foi o processo de implementação do PNME em sua escola.</li> <li>5. Como foi a sua escolha para assumir a função de articulador do PNME em sua escola?</li> <li>6. Como é a aceitabilidade do Programa na escola por parte dos professores, equipe pedagógica, equipe gestora, equipe administrativa?</li> </ol>
<b>Gestão articulada</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>12. Vocês participam (ou participaram) da escolha das atividades? Se sim, de que forma? Se não, por quê?</li> <li>13. De que forma é realizada a reunião com os familiares dos estudantes e representantes da comunidade para tratar do PNME e seus resultados?</li> <li>14. Como são selecionados os alunos que participam do Programa? Vocês concordam, participam da seleção, de que forma?</li> <li>15. De que forma são realizadas as reuniões com os mediadores e facilitadores do PNME? Quais os temas tratados nessas reuniões?</li> <li>16. Como é realizado o planejamento das atividades do PNME?</li> <li>17. Que atividades são realizadas para a divulgação das ações do PNME na escola?</li> <li>18. Que medidas a escola tem tomado para que as atividades educacionais complementares realizadas pelo PNME se articulem às demais atividades de ensino desenvolvidas na escola?</li> </ol>
<b>Monitoramento e acompanhamento</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>12. Quais são suas atribuições no acompanhamento do PNME? Houve capacitação para assumir essa função?</li> <li>13. Como é feito o registro das atividades do Programa Novo Mais Educação?</li> <li>14. Com qual frequência você se reúne com os mediadores e facilitadores?</li> <li>15. Há monitoramento da frequência e da aprendizagem desses alunos dentro do programa? Como é feito o acompanhamento dos alunos que frequentam o programa?</li> <li>16. Quais as dificuldades que você tem encontrado para realizar o acompanhamento das turmas do PNME?</li> <li>17. Você considera que a partir do desenvolvimento do PNME, a escola tem apresentado melhorias? Em caso afirmativo,</li> </ol>

	indique em quais aspectos essas melhorias foram observadas?
<b>Avaliação e Proposição</b>	19. Quais são os pontos de destaque do Programa na escola? 20. Quais são as dificuldades para desenvolvimento das ações do Programa na escola? 21. Qual sugestão/proposta você teria para aprimoramento do Programa na escola?

**APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada - Mediadores e Facilitador**

<b>EIXOS DE ANÁLISE</b>	<b>MEDIADOR e FACILITADOR</b>
<b>Dados Gerais dos entrevistados</b>	1. Nome: 2. Formação: 3. Experiência da educação pública: 4. Há quanto tempo atua como mediador ou facilitador do PNME?
<b>Educação integral enquanto política pública</b>	5. Qual o seu entendimento sobre educação integral? 6. Quais as vantagens/desvantagens da educação integral? 7. O que você conhece sobre a política de educação integral implementada na Rede através do PNME? 8. Descreva como foi a sua participação no processo de implementação do PNME em sua escola. 9. Como foi o processo de seleção para atuação no Programa? 10. O que te levou a atuar no Programa Novo Mais Educação? 11. Como é a aceitabilidade do Programa na escola por parte dos professores, equipe pedagógica, equipe gestora, equipe administrativa?
<b>Gestão articulada</b>	12. Como é a relação da gestão escolar com as ações do Programa? 13. Qual é a sua participação no planejamento no PNME na escola? 14. Como é a participação da comunidade escolar no desenvolvimento do Programa? 15. Como e quando é feito o planejamento das aulas e das oficinas do PNME? 16. Como é a participação do gestor e/ou articulador no seu planejamento? 17. Qual é a frequência de encontros entre você e gestor e/ou articulador? 18. Como são realizadas as reuniões com os familiares dos estudantes do PNME?
<b>Monitoramento e acompanhamento</b>	19. Quais profissionais da escola fazem o acompanhamento do seu trabalho e como cada um deles faz esse acompanhamento? 20. Com que frequência são realizados encontros de formações pela Semed para os mediadores e facilitadores do Programa? Em caso afirmativo, qual seria a importância da realização desses encontros? 21. Quais as dificuldades encontradas por você na execução das ações do Programa? 22. Você participa de reuniões para avaliação do PNME na escola? Se sim, qual a periodicidade das reuniões? 23. Você considera que a partir do desenvolvimento do PNME, a escola tem apresentado melhorias? Em caso afirmativo, indique em quais aspectos essas melhorias foram observadas?

<b>Avaliação e Proposição</b>	24. Quais são os pontos de destaque do Programa na escola? 25. Quais são as dificuldades para desenvolvimento das ações do Programa na escola? 26. Se você fosse consultado a respeito de sugestões para melhoria do Programa na escola, quais destacaria?
-------------------------------	--