

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

EVERDELINA MARIA MENESES DE LIMA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E GESTÃO ESCOLAR: ANÁLISE DO PROGRAMA MAIS
EDUCAÇÃO EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PERNAMBUCO**

JUIZ DE FORA

2014

EVERDELINA MARIA MENESES DE LIMA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E GESTÃO ESCOLAR: ANÁLISE DO PROGRAMA MAIS
EDUCAÇÃO EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador: Prof. Dr. José Alcides Figueiredo Santos

JUIZ DE FORA
2014

TERMO DE APROVAÇÃO

EVERDELINA MARIA MENESES DE LIMA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E GESTÃO ESCOLAR: ANÁLISE DO PROGRAMA MAIS
EDUCAÇÃO EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de
Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/ FAGED/ UFJF, aprovada em __/__/__.

Membro da banca - Orientador(a)

Membro da banca Externa

Membro da Banca Interna

Juiz de Fora, de de 20.....

Aos meus eternos amores,
meu pai Aristeu
e meu irmão Geraldo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela graça dessa conquista. Mesmo diante das adversidades, foi nele que encontrei forças para superá-las.

À Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, pela oportunidade.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, pelo curso de qualidade.

Aos tutores e professores das disciplinas por terem me estimulado na busca do conhecimento.

Ao Prof. Dr. Alcides Figueiredo, pela orientação e contribuição na realização deste trabalho.

Às professoras Juliana Magaldi e Juliana Anacleto, pelas importantes orientações no momento da qualificação.

Aos queridos assistentes de suporte acadêmico: Johnny Hara e Tiago Rattes, e, mais recentemente, Patrícia Otoni, cujo apoio e dedicação dispensados, foram decisivos para que eu alcançasse essa conquista.

Às equipes das escolas pesquisadas, à equipe da coordenação estadual e à equipe da GRE Recife Sul, pela colaboração e atenção durante as minhas visitas e entrevistas.

A Ezineyde, por idealizar e juntas conseguirmos tornar realidade esse mestrado.

À equipe da GPPC e mais recentemente, à Adriana - GECAP, pelo apoio e por suprirem minha ausência enquanto precisei vivenciar os momentos presenciais em Juiz de Fora.

Às minhas colegas pernambucanas, em especial as que se tornaram amigas e confidentes, pela troca de experiência e por dividirem comigo todas as alegrias e angústias desta caminhada.

A todos os colegas de curso, companheiros de jornada.

A meu marido e companheiro, pelo apoio e por compreender e preencher minha ausência ao lado de nossa família.

A todos os meus familiares, especialmente à minha mãe Neuma e aos meus irmãos: Iara, Gêsa e Vécio, pelo carinho, paciência e apoio em todos os momentos.

Aos meus filhos, Vanessa, Rennan e Izabela e às minhas netas, Mariana e Maria Clara, razões do meu viver.

Aos meus filhos do coração, George, Karolina, Kaio, Mirella, Ana Helena e Marcela.

A todos que de alguma maneira contribuíram para o alcance desse sonho. Obrigada!

Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é assim, vida no sentido mais autêntico da palavra.

Anísio Teixeira

RESUMO

A presente dissertação apresenta uma análise a respeito da ampliação do Tempo Escolar e como tem sido compreendida através da concepção de educação integral em duas escolas da rede estadual de Pernambuco, situadas na região metropolitana do Recife, com contextos socioeconômicos semelhantes. Tal concepção norteia a proposta do Programa Mais Educação instituído em 2007, como parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e implementado, desde 2008, em todo o Brasil, objetivando fomentar as práticas pedagógicas desenvolvidas em unidades escolares do ensino fundamental – anos finais. Este estudo justifica-se pela importância da educação integral em tempo integral, tema cada vez mais presente na agenda das escolas brasileiras, principalmente das públicas e pelo seu valor no contexto das políticas educacionais públicas recentes. Para o alcance desses objetivos e caracterização deste estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que respaldou as considerações sobre a Educação Integral no Brasil, desde a década de 1930 até os dias atuais, apresentando os caminhos percorridos e seus desdobramentos legais, culminando na sua trajetória no estado de Pernambuco e nas informações sobre o Programa Mais Educação Para ampliar os dados e compreender essa política em seu cotidiano, utilizando-se da metodologia qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os atores envolvidos na implementação do Programa, considerando suas diferentes perspectivas de atuação. O arcabouço teórico utilizado na pesquisa foi influenciado pelas reflexões de autores como Ana Maria Cavaliere (2002, 2003, 2010), Gesuína Leclerc (2012), Jaqueline Mool (2012), Lígia Coelho (2003), sobre a Educação Integral e em Tempo Integral, assim como por Eduardo Condé (2013) e Jefferson Mainardes (2006, 2009), que apresentam a discussão a respeito da implementação de Políticas Públicas e Heloísa Lück (2010), sobre gestão escolar. Compreende-se, a partir deste estudo, que os resultados sinalizaram para a necessidade de um processo de formação permanente envolvendo todos os atores além de medidas voltadas para Integralização das ações entre os grupos (coordenadores, gestores, professores e monitores). Nesse sentido, foi apresentado um Plano de Ação Educacional – PAE, baseado nos resultados da pesquisa, direcionando ações efetivas, a partir de propostas de fortalecimento e ressignificação da proposta do Mais Educação.

Palavras-Chave: Educação Integral; Programa Mais Educação; Jornada Ampliada; Pernambuco.

ABSTRACT

This dissertation has analysed in which way school time increase has been understood through Integral Education concepts in two schools of Pernambuco State System, situated in Metropolitan Region of Recife, both with similar social economic contexts. That is the point which guides the proposals of *Mais Educação Program* (PME), created in 2007 as part of the Plan for Education Development and implemented since 2008 in Brazil, objectifying to encourage the pedagogical practices developed during the latter years of Fundamental Education (Middle/Junior High School). This research is justified by the importance of full time Integral Education, a more and more present issue in Brazilian schools agenda, mainly the public ones for its value in the contexts of recent educational public policies. To reach those objectives and to characterize this study, a bibliographic research was performed, supported on the considerations regarding Integral Education in Brazil, since the 1930's until nowadays, presenting the paths taken and the legal consequences, ending up its trajectory in Pernambuco as well as the information on the *Mais Educação Program*. To expand those data and comprehend this policy in the everyday school life, using qualitative methodology, semistructured interviews were realised with the actors involved on the Program's implementation, considering the different perspectives of action. The theoretical argumentation was influenced by the reflexions of Ana Maria Cavaliere (2002, 2003, 2010), Gesuína Leclerc (2012), Jaqueline Mool (2012), Lígia Coelho (2003), about Integral Education and Full Time Education, as much as Eduardo Condé (2013) e Jefferson Mainardes (2006, 2009), who construct a discussion about Public Policies implementation; and Heloísa Lück (2010) about school administration. From this work, it's understood that the obtained results led to the necessity of a permanent formation process to all the actors involved. Also it's important that these participants' actions (coordinators, principals, teachers and monitors) must be integrated among themselves. Based in the final results of this work, it's proposed an Educational Action Plan, with directive actions aiming to strengthen and reframe the *Mais Educação* proposal.

Keywords: Integral Education; *Mais Educação Program*; Full Time School; Pernambuco.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GRE	Gerência Regional de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SE/PE	Secretaria de Educação de Pernambuco
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resumo das dimensões e atribuições de gestão do PME	36
Quadro 2: Descrição da Ferramenta 5W2H.....	70
Quadro 3: Resumo das ações interventivas propostas.....	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Adesão ao Programa Mais Educação em PE.....	30
Tabela 2: Escolas participantes do Programa Mais Educação por Gerência Regional de Educação.....	32
Tabela 3: Escola A Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb Ensino Fundamental (8ª série/9º ano).....	34
Tabela 4: Escola B Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb Ensino Fundamental (8ª série/9º ano).....	34

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. UM BREVE PANORAMA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL.....	16
1.1 Breve histórico da educação no Brasil.....	177
1.2 A Legislação federal e sua importância para a educação brasileira.....	20
1.2.1 A Constituição de 1988	20
1.2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996	21
1.3 Trajetória da educação integral em Pernambuco	22
1.4 O Programa Mais Educação do Governo Federal.....	26
1.4.1 Programa Mais Educação em Pernambuco: implantação, implementação e gestão	30
1.5 As Escolas analisadas – GRE Recife Sul	37
1.5.1 Escola A	41
1.5.2 Escola B	42
1.5.3 Implementação do PME nas duas escolas	44
1.6 A pesquisa de campo	45
1.6.1 Descrição do Caso	46
2. IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: ANÁLISE DE UM CASO DE GESTÃO ESCOLAR E CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	55
2.1 A gestão escolar e a educação integral nas escolas analisadas em Pernambuco	56
2.2. A (não) educação integral na implementação do Programa Mais Educação.....	59
2.2.1 Fatores intraescolares.....	62
2.2.2 Fatores extraescolares.....	64
2.3 Educação Integral – Intencionalidade/Integração.....	67
2.4 Caracterização das entrevistas	67
3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL - PAE	69
3.1 Descrição das ações propostas	70
3.1.1 Gestoras.....	70
3.1.2 Monitores do PME e professores	73
3.1.3 Equipe estadual de acompanhamento do PME na Gerência Regional de Educação	74

3.2 Cronograma e disponibilidade de recursos	77
3.3 Resumo das ações	78
Considerações finais.....	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
APÊNDICES	87

INTRODUÇÃO

Este estudo pretende analisar como a ampliação do tempo escolar abrange a concepção de Educação Integral no Programa Mais Educação, o nível de compreensão e de integração dos atores envolvidos e a atuação do gestor escolar na gestão do programa, bem como propor um plano de ação para a superação das dificuldades identificadas.

A escolha desse objeto de pesquisa está relacionada à experiência como docente, secretária e técnica-pedagógica da autora da pesquisa. No início dos anos 1990, atuei como professora nas duas escolas em estudo, naquele momento, inquietou-me observar o número elevado de reprovações e abandono nas turmas do ensino fundamental II, especialmente nas de 5ª série. Posteriormente, já no final dos anos 1990 e início de 2000, tornei-me secretária escolar de uma dessas escolas e, na sequência, assumi o cargo de técnica-pedagógica da Gerência Regional Recife Sul, a qual essas escolas estavam vinculadas. Nessa época, passei a trabalhar diretamente com dados do Censo Escolar e com a consolidação de seus resultados por série e por escola, em um universo muito mais amplo do que o vivido na sala de aula. Com isso, pude perceber a real situação dos nossos alunos e das nossas escolas. Além da experiência profissional que desenvolvi nas escolas citadas, os anos de experiência fizeram com que criasse um forte vínculo afetivo, logo, pesquisar seus históricos de altos índices de abandono e reprovação tornou-se relevante e significativo para que as selecionasse como objeto de pesquisa.

Na primeira década de 2000, a partir de transformações na minha vida acadêmica e profissional, o que antes era angústia passou a ser vislumbrado como uma oportunidade para mudanças. Participando de um curso de especialização, tive a oportunidade de estudar sobre políticas educacionais que asseguravam a educação como uma obrigatoriedade em nosso país. Além disso, pude conhecer, no âmbito acadêmico, a concepção de Educação Integral, em tempo integral, vista como o modelo ideal para possibilitar o desenvolvimento integral do indivíduo, de maneira a prepará-lo para a vida, por meio de uma prática educacional significativa. Diante disso, foi despertado em mim o desejo de auxiliar na implementação e desenvolvimento desse modelo de educação nas escolas. Em 2007, já na função técnico-pedagógica na Secretaria de Educação do Estado, trabalhando na Gerência de Programas, Projetos e Convênios, participei da iniciativa do Governo Federal de

desenvolver o Programa Mais Educação – PME – em todo o território nacional. O PME foi instituído como proposta para incentivar as escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na promoção de atividades complementares que ampliariam a jornada escolar dos alunos da rede, visando à formação integral do aluno, à universalização do acesso, à redução da evasão escolar e à melhoria nos rendimentos escolares de crianças e adolescentes. Dessa forma, pude materializar o meu desejo por acompanhar sua implantação nas escolas que atendiam a esse perfil e, conseqüentemente, nas duas escolas objeto da minha pesquisa, pois elas tinham sido contempladas.

Portanto, é possível constatar que a consolidação de um ideal de tamanha dimensão demanda uma preparação prévia, bem como atitudes de cooperação, participação, comunicação, integração por parte daqueles que vivenciam o programa, principalmente no contexto escolar, de forma que todos os participantes da comunidade escolar sejam convidados e estimulados a engajarem-se efetivamente nas ações do programa.

Nesse contexto, percebendo as virtudes da Educação Integral para a formação desses jovens estudantes, busquei analisar na presente pesquisa se, a partir da implementação do PME, a ampliação do tempo escolar está sendo compreendida em uma concepção de educação integral. Ou seja, a concepção de Educação Integral norteadora do programa está sendo efetivamente desenvolvida nas escolas em análise?

Partindo da questão que inicialmente orientou esta pesquisa, busquei abordar outros pontos considerados relevantes, tais como: de que forma ocorre a implementação do PME nessas escolas? Como e quais ações são desenvolvidas? Há consonância entre a organização do programa e seus objetivos, metas e ações? Qual está sendo o papel do gestor escolar e dos demais atores nessa implementação? Assim sendo, para responder a tantas indagações, tornou-se imperativa uma análise profunda da vivência do PME nas escolas pesquisadas.

Através de entrevistas semiestruturadas com gestoras, coordenadores, professores e monitores e análise dos documentos oficiais do Mais Educação, foi possível conhecer as propostas e possibilidades, além de compreender como o PME se materializou nas escolas estudadas. As entrevistas permitiram aplicar uma metodologia de coleta de dados *in loco*, conhecendo amplamente a realidade das escolas, evitando-se, assim, restringir a pesquisa apenas quanto à observação de

relatórios técnicos ou informes dos Idebs. Esse caminho também revelou informações não expressas (ou seja, possíveis de serem compreendidas nas entrelinhas das entrevistas) que nos possibilitaram uma visão mais ampla do quadro que se apresentou, como, por exemplo, o receio dos atores em ceder entrevistas ou as constantes desistências e remarcações que sugeriam desconforto para comentar sobre o tema. As entrevistas com a equipe da coordenação estadual também nos revelaram informações preciosas sobre como o acompanhamento feito ao PME ocorreu efetivamente e como foi administrada a relação com os comitês locais das escolas.

Nesse sentido, o trabalho foi estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo tem como objetivo apresentar e descrever o caso de gestão, partindo do contexto histórico da educação no Brasil nas últimas décadas. Mais especificamente, tem como principal enfoque apresentar os caminhos percorridos pela educação integral e seus desdobramentos legais, fazendo uma retrospectiva dos principais fatos ocorridos nesse período determinante para estudos e vivências da Educação Integral e/ou da jornada ampliada.

O segundo capítulo propõe-se a discutir os conceitos teóricos da Educação Integral envolvidos na concepção e propostas do Programa Mais Educação, assim como apresentar as escolas estudadas e mostrar o processo de implementação do programa através dos depoimentos dos atores entrevistados.

O terceiro capítulo apresenta o Plano de Ação Educacional - PAE elaborado com base nos documentos do Mais Educação, nas concepções da Educação Integral e na realidade encontrada nas escolas analisadas.

1. UM BREVE PANORAMA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Este primeiro capítulo tem como objetivo apresentar e descrever o caso de gestão relacionado à Educação Integral e ao Programa Mais Educação, partindo do contexto histórico da educação no Brasil nas últimas décadas. Seu principal enfoque é a apresentação dos caminhos percorridos pela educação integral e seus desdobramentos legais, fazendo uma retrospectiva dos fatos mais relevantes ocorridos nesse período que foram determinantes para estudos e vivências na perspectiva de Educação Integral e/ou em jornada ampliada.

Para tanto, o capítulo está subdividido em seis seções. A primeira seção retrata as transformações pelas quais a educação do Brasil passou na década de 1930, sob a forte influência de intelectuais brasileiros com ideias inovadoras voltadas para o desenvolvimento da universalização da escola pública, laica, gratuita e integral para os estudantes brasileiros, influenciando, ainda, a elaboração das Leis regulamentadoras, a exemplo da LDB-4024 de 1961 e da LDB-9394 de 1996. A segunda seção apresenta as importantes contribuições que a legislação trouxe para área educacional, nomeadamente, a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996. É importante observar como suas redações dispõem sobre a importância da educação e do atendimento integral ao estudante, como um direito garantido a todos os cidadãos brasileiros. Na terceira seção deste capítulo, é abordada a trajetória da Educação Integral no Estado de Pernambuco, como ação importante e inovadora para a educação dos jovens pernambucanos.

Subsequentemente, na seção quatro, é apresentado o Programa Mais Educação, como uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Na seção cinco, estão descritas as duas escolas que foram analisadas, suas infraestruturas e equipes de profissionais que nelas atuam. Na sexta seção, a partir do percurso metodológico, esclarece-se como ocorreu a pesquisa de campo, com destaque para os aspectos relevantes que evidenciam, em certa dimensão, os desafios e apontam novos caminhos, contribuindo, assim, para as práticas gestoras.

1.1 Breve Histórico da Educação no Brasil

Na década de 1930, ao longo do governo de Getúlio Vargas, um grupo de intelectuais reivindicou uma revolução pedagógica. Esses intelectuais, envolvidos pelas ideias de John Dewey, filósofo norte-americano e grande influenciador do novo pensamento sobre educação no Brasil, se uniram e, em 1932, lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Mediante tal Manifesto, foi vislumbrada a possibilidade de intervir na organização social e educacional do Brasil, com a defesa da universalização da escola pública, laica e gratuita. O principal personagem desse movimento foi Fernando de Azevedo, além de grandes humanistas, figuras respeitadas de nossa história pedagógica, dentre as quais duas são aqui destacadas, como Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971).

O Manifesto que defendia novas diretrizes e um programa de reformulação educacional para o Brasil previa como maior problema nacional a educação, vista como um meio de segregação social. Preconizava que a educação nova deveria deixar de ser um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir a perspectiva de que todos são iguais, diferenciados somente em suas capacidades cognitivas. A educação deveria, então, reconhecer que todo indivíduo tem o direito de ser educado até onde permitem suas aptidões naturais, independentemente de razões de ordem econômica e social. Segundo Dermeval Saviane (2004), os pioneiros pregavam, ainda, que a educação era uma função essencialmente pública e gratuita, defendendo a ideia da implantação de uma democracia educacional. Assim, o movimento Escola Nova¹ ganhou impulso e desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais.

No início da década de 1950, Anísio Teixeira, um dos próceres desse manifesto, colocou em prática essa concepção quando assumiu o cargo de Secretário de Educação e Saúde no Estado da Bahia, convidado pelo então

¹ “O movimento da Escola Nova, também chamado de Escola Ativa, inspirou a criação de escolas inovadoras na Inglaterra ainda no século XIX, tendo boa receptividade em vários outros países da Europa. Seus criadores, baseados nas descobertas das ciências biológicas e psicológicas, estabeleceram alguns princípios, entre os quais destacam-se: a preocupação com a individualidade da criança e com sua interação na sociedade; a ênfase nos métodos que levem o aluno a aprender fazendo, com base nos seus interesses; e a iniciação, desde a escola elementar, no mundo do trabalho” (PARDIM; SOUZA, 2012; GIL, 2012, pp.55-57).

Governador Otávio Mangabeira. Durante sua gestão, o educador foi o mentor da construção do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, popularmente denominado de Escola-Parque, no bairro da Liberdade em Salvador. Tratava-se de uma escola de educação primária ministrada em novo formato, dentro do mais moderno preceito pedagógico, cuja proposta estava alicerçada na oferta de uma Educação Integral às crianças.

A infraestrutura desse centro era composta de vários pavilhões: o da Escola-Parque e os das Escolas-Classe. A Escola-Parque estava destinada à prática de atividades educativas, como trabalhos manuais; artes industriais; educação artística; educação física e atividades socializantes. Nas escolas-classe, desenvolviam-se as atividades normais ou convencionais das outras escolas, estudando ciências físicas e sociais, leitura, escrita e aritmética. Segundo a visão do educador, a instituição escolar, diante das novas exigências impostas pela sociedade em desenvolvimento, deveria atender às necessidades de ensino e educação, e, ao mesmo tempo, à necessidade de vida e convívio social. (TEIXEIRA, 1959).

Todo o processo de discussão desenvolvido desembocou na LDB de 1961², tendo Anísio Teixeira ocupado uma posição ativa e de destaque naquele momento. Surgiu, então, a partir dessa Lei, o Plano Nacional de Educação - PNE³, elaborado pelo Conselho Federal de Educação e aprovado em 1962. O PNE propunha metas qualitativas inovadoras, como a instauração dos dois horários de aula (dia inteiro) para as duas últimas séries do ensino primário. As 5ª e 6ª séries deveriam ter acrescidas, em seu currículo, o ensino das artes industriais. Sugeriu, ainda, para o ensino de 2º grau, a extensão do dia letivo para seis horas de atividades, com acréscimo de disciplinas ao currículo. Todas as propostas eram voltadas para o desenvolvimento de uma Educação Integral.

Em 1964, com o golpe militar, ações inovadoras em cena na educação brasileira foram interrompidas, já que possuíam grande proximidade com o campo político destituído do poder. A partir desse ano, algumas das propostas já colocadas em prática, como, por exemplo, os Centros Educacionais, não se sustentaram.

² **LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961.** 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição.

³ **1º Plano Nacional de Educação.** Não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura. Era, basicamente, um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas em um prazo de oito anos.

Dessa forma, a concepção de educação integral e em tempo integral ficou esquecida por aproximadamente 20 anos.

Nos anos 1980 e 1990, com o programa dos Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro (CIEPs), implantados ao longo dos dois governos de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994), no estado do Rio de Janeiro, houve um ressurgimento significativo da proposta Educação Integral. Com autoria de Darcy Ribeiro, o projeto foi considerado uma revolução na educação pública do país, e tinha como objetivo principal oferecer ensino público de qualidade, em período integral, aos alunos da rede pública estadual, em um formato que se aproximava ao das Escolas-Parque. Além disso, propositava retirar crianças carentes das ruas, proporcionando-lhes uma Educação Integral que retomava princípios educacionais e sociais da tradição iniciada por Anísio Teixeira. Tal política, entretanto, sofreu com a descontinuidade administrativa dos governos que sucederam aos de Brizola, descaracterizando seu principal objetivo – o ensino integral e em tempo integral – ao transformarem as unidades construídas e sua operacionalidade em escolas comuns, ou seja, com ensino em turnos e oferta da educação convencional.

A situação anteriormente descrita suscita reflexões evidenciadas por Ana Maria Cavaliere e Lígia Coelho (2003), ao afirmarem que, embora a ideia de escolas integrais tenha permanecido, esta se descaracterizou e se fragmentou ao longo das gestões, não se constituindo, de fato, em Educação Integral ou de tempo integral.

A bem dizer, essa escola ainda não existe, mas está esboçada, como uma realidade possível. [...] Entretanto, tais escolas não parecem realizar um trabalho que poderíamos qualificar de Educação Integral. Algumas delas apenas dobraram, precariamente, o tempo de permanência dos alunos nas escolas. Outras, em função de circunstâncias que possibilitaram a manutenção de recursos e práticas do programa original e/ou de excepcional qualidade do trabalho da equipe de professores e diretores, estão muito próximas da realização de uma escola onde permanecer o dia inteiro significa viver e aprender mais e melhor. (CAVALIERE, COELHO. 2003. p. 172)

Por esse ponto de vista, podemos dizer que a educação integral ainda é um processo de construção lento. Isso, por um lado, é negativo, pois demora a trazer bons frutos, mas, por outro, possibilita a análise da implantação das políticas em tempo real, permitindo reflexões sobre erros e acertos e a identificação de casos de sucesso que podem ser tomados como modelos.

1.2 A Legislação federal e sua importância para a educação brasileira

Com a promulgação da Constituição de 1988 e a entrada em vigor da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação houve um surgimento expressivo de normas e dispositivos legais que deram um novo impulso à legislação educacional brasileira. Esses e outros dispositivos legais se constituíram num avanço importante em matéria educacional, notadamente no que tange a educação integral, se comparados a épocas anteriores da história nacional.

1.2.1 A Constituição de 1988

Na década de 1980, quando teve início o processo de redemocratização do Brasil, a sociedade aspirava à restauração da liberdade individual e à criação de um projeto democrático para o país. Essa movimentação culminou em uma ação política contra os resquícios do regime militar, a qual resultou na Constituição de 1988 que, em sua elaboração, contou com grande participação da população em um cenário de fortalecimento dos movimentos sociais.

O Brasil passou por grandes avanços desde a promulgação da nova Constituição da República, principalmente no que se refere à afirmação de direitos. Na área educacional, não foi diferente, uma vez que o direito à educação se apresenta como sendo o primeiro direito social do cidadão (art. 6) e aparece como um "direito de todos e dever do Estado e da família" (Constituição Federal, 1988) além de objetivar a garantia do "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Ibidem, art. 205). Isso é reiterado pela ideia de Educação Integral defendida no documento Manifesto dos Pioneiros, que é "... a do direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação" (CAVALIERE, 2010. p. 253).

Sob essa perspectiva, a constituição apresenta, ainda, que o Estado deve garantir a todos "o pleno exercício dos seus direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional" (art. 215). Nessa conjuntura, e a partir dos preceitos constitucionais aqui tratados, possibilita-se concluir que a educação integral constitui-se em um direito de cada um dos estudantes brasileiros.

1.2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996

As principais leis, posteriores à Constituição de 1988, que normatizam a educação, como o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069/1990-ECA (Cap.IV - Artigo 53), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB (9.394/1996) e o Plano Nacional da Educação PNE 2001-2010 reafirmam o direito à Educação Integral. Isso permite a reflexão sobre o tempo integral como sendo um dos pontos chave para o desenvolvimento dessa educação na sua plenitude.

Especificamente na LDB, há a determinação legal do ensino em tempo integral para o ensino fundamental, tal como disposto no parágrafo 2º do art. 34, “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (LDB, 1996). Dispondo ainda que a educação infantil é incluída na concepção de ensino integral, conforme seu artigo 29º:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB, 1996).

Percebe-se, porém, que, para o ensino fundamental, a educação é dita como de “tempo integral” e, para a educação infantil, é determinada como sua finalidade “o desenvolvimento integral da criança” (LDB, 1996). Ao mesmo tempo em que expande o conceito de integral para englobar diversos aspectos cognitivos da vida desses estudantes da educação infantil, também deixa em aberto a questão do tempo integral relacionado ao ensino fundamental.

A compreensão desses dois conceitos, “Educação Integral” e “Educação de Tempo Integral” será tratada em uma seção posterior, porém não pode-se deixar de notar que a LDB trabalha com dois conceitos diferentes, que possuem maneiras de lidar diferentes com a ideia de educação integral, não deixando claro o seu posicionamento. Tal aspecto pode ser considerado como positivo na norma legal, visto que, sendo ela mais aberta, deixa a critério das gestões municipais ou estaduais a decisão sobre o que é mais adequado às suas realidades.

É válido destacar que foi, principalmente, através das ideias de Anísio Teixeira, que a Educação Integral adquiriu a dimensão de alternativa generalizável adequada ao mundo moderno, e não de mero treinamento intensivo, com vistas à adequação das populações tidas como indisciplinadas às novas exigências do

sistema industrial urbano. No Brasil do século XXI, surgiram inúmeros programas educacionais de governos estaduais e municipais que incorporaram o conceito de Educação Integral, tal como é abordado na próxima seção em relação ao estado de Pernambuco.

1.3 Trajetória da Educação Integral em Pernambuco

Em 1999, o Ginásio Pernambucano (GP), renomada e histórica escola pública pernambucana, passou por uma vistoria que identificou sérios problemas em sua estrutura física (JC ONLINE, 1999; GEBRIM, 2010). A notícia repercutiu e causou comoção na iniciativa privada para restaurá-lo. Em dois anos, as obras foram concluídas, e a escola foi reinaugurada em 2002, sendo este o marco inicial das políticas de ensino integral no estado, pois, a partir desse ato, surgiu a ideia da criação de uma rede de escolas públicas de ensino médio, não necessariamente, estatais, objetivando uma nova forma de ver, sentir e cuidar do jovem, preparando-o para a vida - Escolas de Educação Integral.

Por escola pública “não estatal” (MOTA; CARARO; COELHO, 2012, p. 76) compreende-se a transferência de parte da responsabilidade pela educação do estado para a sociedade civil, incluindo-se, nesse processo, os demais atores sociais da construção do conhecimento numa abordagem holística dos estudantes. A ideia dessa transferência está apoiada na concepção de um Estado falho, que não consegue atender a todas as necessidades do povo, pois é “ineficaz e lento” (Ibidem, p. 79). A sociedade civil, entendida como o conjunto das instituições culturais, espirituais, intelectuais e ideológicas que se opõem ao Estado (Ibidem), atua de forma mais participativa, suprindo o que o Estado não foi capaz de oferecer.

Nesse cenário, a escola de Educação Integral pública “não estatal” (MOTA; CARARO; COELHO, 2012, p. 76) seria um modelo de gestão e execução compartilhada entre o poder público, criador dos parâmetros legais e principal provedor financeiro e as entidades e pessoas representativas da sociedade civil, como executores e também provedores secundários.

Dentro da lógica de mercado, o público não estatal apresenta-se como proposta da “sociedade civil-providência”, superando o projeto de Estado de “bem-estar social”. Anuncia-se, assim, o fracasso do Estado na execução de determinadas políticas, instituindo-se o que se convencionou chamar, a partir de uma concepção neoliberal, de “crise do Estado”. (MOTA; CARARO; COELHO, 2012, p. 79)

A sociedade civil-providência apresenta uma vantagem sobre o Estado, pois está perto das pessoas a que pretende atender. Por não ser de caráter centralizador ou de autoridade formal, permite também que as pessoas comuns as aceitem de maneira mais familiar, mediante a essa facilidade de trânsito em locais e situações em que o Estado dificilmente chegaria sem se utilizar de sua autoridade ou muito mais tempo de negociação, tais como áreas periféricas, favelas, áreas de conflitos por terra, entre outros exemplos. Segundo Costa (2001), essas qualidades da sociedade civil fizeram com que as Organizações Não Governamentais (ONGs) ganhassem prestígio do Estado ao se dedicarem às ações educativas, tanto por parte da direita como da esquerda

parece haver uma quase unanimidade em torno de políticas – as mais diversas – encetadas para ampliar a incorporação, o prolongamento da permanência ou a mudança em padrões no atendimento educacional de populações historicamente alijadas (ou muito precariamente incluídas) de tal direito elementar. O fato de tais políticas recorrerem a formas de gestão e organização que apelam para uma participação mais ativa da clientela envolvida e/ou alteram padrões clássicos dos serviços públicos tem sido recebido ora com aquiescência ora com entusiasmo, mas raramente tem sido objeto de crítica consistente. (COSTA, 2001, p. 42)

Nessa perspectiva e sob o contexto da responsabilização para o ensino médio, o Governo do Estado institui através do decreto de nº 26.307, de 15 de janeiro de 2004, complementado pela Lei Estadual 12.588 de 12 de maio de 2004, Segundo Marcos Magalhães (2008) a decisão política de implantar o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, inicialmente no GP, como um novo modelo de escola de ensino médio no estado, com a intenção de, posteriormente, expandir o Programa.

Dois órgãos foram inaugurados para conduzir e acompanhar esse processo: o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação – ICE, instituição privada sem fins lucrativos, cuja missão foi mobilizar a sociedade na busca por parcerias, segundo a ética da corresponsabilidade; e o Programa de Desenvolvimento dos Centros de

Ensino Experimental – PROCENTROS, órgão da Secretaria Estadual de Educação responsável pelo planejamento e implantação dos Centros.

Segundo Magalhães (2008), essas duas instituições operaram a partir de um Convênio de Cooperação Técnica e Financeira firmado entre o estado de Pernambuco, por intermédio da Secretaria de Educação e o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação – ICE.

A gestão e a denominação desses centros sofreram mudanças e, em julho de 2008, os centros passaram a ser geridos unicamente pelo poder público estadual, sob uma nova roupagem. Nesse momento, configurou-se a política pública educacional do Estado de Pernambuco sob a denominação de “Programa de Educação Integral”, instituído através da Lei Complementar Estadual nº 125 de 10 de julho de 2008, revogando as anteriores. A partir desse momento, esse programa, vinculado à Secretaria de Educação do Estado, tinha como objetivo promover “o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do Ensino Médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco” (PERNAMBUCO, 2008, Art. 1º). Seu desenvolvimento deveria acontecer em regime integral e semi-integral, em escolas denominadas Escolas de Referência em Ensino Médio – EREMs.

Desde a sua implantação, o processo de expansão em todo o estado vem se dando gradualmente, com o intuito de atender todas as microrregiões de Pernambuco, de acordo com a demanda e com vistas ao que seu modelo educacional imprime, isto é, uma estrutura dotada de apoio que viabilize integrar o ensino médio à educação profissional de qualidade.

Nessa perspectiva, foi criada uma estrutura especial na Secretaria de Educação do Estado, com autonomia e competência técnica para planejar e executar as ações inerentes ao programa, conforme discorre a Lei 125 de 10 de julho de 2008. Dentre essas competências, podemos citar o (Artigo 3º, I) “estabelecer Diretrizes para o desenvolvimento de ações pedagógicas e gerenciais...”, o (Artigo 3º, II) “gerenciar o processo de organização e funcionamento das Escolas de Referência” (Escolas Estaduais de Ensino Médio), além de outras como promover a formação continuada dos professores e dos demais profissionais, implantar projetos juvenis, articular novas parcerias com instituições de ensino e pesquisa, particulares ou públicas. Além de, levando em consideração a relação entre espaços físicos e horários para execução das atividades, conforme determina

a Lei no seu (Art. 3º, XII), “assegurar, observada a compatibilidade de espaço físico e de horário”.

Foram implantadas, no início do ano letivo de 2009, em polos microrregionais do estado, 51 Escolas Estaduais de Referência em ensino médio – EREMs, das quais 33 eram em jornada integral⁴ e 18 em jornada semi-integral⁵ todas enquadradas como escolas de grande porte (Pernambuco. 2005). No momento atual, há 254 EREMs, sendo que 122 escolas oferecem ensino médio em tempo integral e outras 132 funcionam em regime semi-integral, o que corresponde respectivamente a 15,3% e 16,4% do conjunto de 796 escolas que oferecem ensino médio no estado.

Além da jornada escolar ampliada, as unidades de ensino contam com uma infraestrutura especial (laboratórios, refeitórios, cozinha etc.) e com procedimentos de gestão administrativa e pedagógica inovadoras, conforme dados fornecidos pela equipe técnica responsável pelo programa na Secretaria Executiva de Educação Profissional – SEEP, da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

Essas escolas utilizam nas suas práticas pedagógicas um currículo diferenciado ao oferecer a disciplina de Direitos Humanos, aulas de empreendedorismo, além de horas específicas para estudo dirigido como momento de aprimoramento dos conteúdos curriculares vivenciados nas atividades de sala de aula. Outra singularidade, concernente à gestão administrativa, é o fato de que os professores dessas unidades escolares contam com salários e regime de trabalhos especiais, que permitem dedicação exclusiva a uma única escola ou, quando não, uma jornada semi-integral, com carga de 32 horas. Os gestores das EREMs precisam, antes de assumir a função, passar por um processo seletivo envolvendo, primeiro uma prova de títulos e, em seguida, a realização de uma avaliação escrita. Além disso, o candidato deve, ainda ser professor da rede pública estadual com mais de três anos de docência. Sua jornada de trabalho é integral, com dedicação exclusiva à escola, sendo sua remuneração superior a dos gestores de escolas de ensino regular. A jornada de trabalho integral é estendida, conforme consta no Art. 5º, parágrafo 1º, aos “secretários, educadores de apoio, coordenadores administrativos, coordenadores de biblioteca, chefes de núcleos de laboratórios e

⁴ Caracteriza-se como jornada integral nas EREMs do Estado de Pernambuco, aquela que se inicia às 7h30 e se estende até às 17h, cinco dias por semana.

⁵ Caracteriza-se como jornada semi-integral aquela que compreende o tempo regular (manhã ou tarde) e mais dois dias da semana no contraturno.

coordenadores socioeducativos [...]” (PERNAMBUCO, 2008), todos lotados e em efetivo exercício nas EREMs. Dessa forma, a proposta de Educação Integral, instituída pela Lei Estadual 125, efetivada em Pernambuco através das EREMs, proporciona um convívio maior entre alunos e professores no ambiente escolar, oferecendo aos estudantes uma formação mais ampla, além de aspectos meramente formais da educação tradicional.

Atualmente, parcerias entre o governo estadual, empresas, fundações, ONGs e prefeituras, para a implementação da proposta ainda são realizadas, mas a gestão das escolas fica a cargo do poder público estadual. Vale salientar que as EREMs pernambucanas têm como público alvo estudantes do ensino médio da rede pública estadual.

Dessa forma, as escolas de ensino fundamental - séries finais no estado, estando de fora desse processo, podem oferecer Educação Integral em Tempo Integral a seus alunos, ao aderirem/implantarem programas de âmbito federal, tal como o Programa Mais Educação. Nesse sentido, através do desenvolvimento de projetos próprios, especialmente pensados para esse momento em que ressurgem, nas políticas educacionais nacionais, a ideia de Educação Integral, a escola de tempo integral se apresenta como fonte imprescindível no sentido de democratização da realidade educacional brasileira.

Em função dos apontamentos feitos até aqui e dos objetivos desta dissertação, será apresentado, na próxima seção, o Programa Mais Educação.

1.4 O Programa Mais Educação do Governo Federal

O Governo Federal, em 24 de abril de 2007, anunciou o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, quando apresentou um conjunto de ações com o objetivo principal de melhorar a qualidade da educação no Brasil, por meio da articulação de políticas federais, estaduais e municipais. Dentre as ações do PDE, destaca-se o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, de 24 de abril de 2007.

Trata-se de um programa interministerial, regulamentado pelo Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010 que propõe o fomento da Educação Integral nas escolas públicas do país, por meio da articulação de ações, projetos e programas do Governo Federal. Fazem parte desse processo os Ministérios da Educação, do

Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ciência e Tecnologia, Esporte, Meio Ambiente, Cultura e a Secretaria Nacional da Juventude.

O Programa Mais Educação está embasado legalmente pela Constituição Federal nos seus artigos Art. 205; Art. 206; Art. 208 e Art. 213, que versam pela educação, como um direito de todos e dever do estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, além da garantia de recursos públicos destinados às escolas públicas, também pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB de nº 9.394/96, no seu Art. 34, quando cita a ampliação progressiva da jornada escolar no ensino fundamental, aumentando o período de permanência na escola.

Como define o Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010, o Programa objetiva 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, considerando-se a jornada escolar diária de, no mínimo, sete horas. Além disso, há o objetivo de priorizar a formação integral dessas crianças, adolescentes e jovens, articulando, a partir do projeto escolar, diferentes ações, projetos e programas, em uma integração entre programas da área da educação e outras áreas como: Direitos Humanos; Meio Ambiente; Inclusão Digital; Assistência Social; Saúde; Cultura e Esporte, materializando o que o documento – Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) preconizava que, a escola deve reunir em torno de si as famílias dos alunos, as sociedades de ex-alunos, a imprensa e todas as demais instituições interessadas em educação.

Para sua implantação em 2008, foram selecionados municípios, a partir do conjunto dos seguintes critérios: Assinatura do termo Compromisso Todos pela Educação⁶; regularidade junto ao Programa Dinheiro Direta na Escola – PDDE, conforme Resolução CD/FNDE nº 13 de 28/04/2008; escolas estaduais ou municipais localizadas nas capitais e cidades das regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes, com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e com mais de 99 matrículas registradas no Censo 2007. Nesse primeiro ano de implantação, chegaram a aderir 1.374 escolas estaduais e municipais,

⁶ Termo de Adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de caráter voluntário, que propõe a adoção de um conjunto de diretrizes, conforme Decreto nº 6.094/2007, e estabelece a projeção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB dos anos iniciais e finais do ensino fundamental do município. (BRASIL, 2007)

distribuídas nos 25 estados, no Distrito Federal e em 54 municípios brasileiros (BRASIL, 2012).

A partir da Resolução nº 7, de 2012, novos critérios para seleção das escolas foram instituídos, repercutindo num aumento considerável de adesões, pois das 14.995 escolas participantes do programa em 2011, chegou-se a um total 32.422 em 2012 (BRASIL, 2012). Esses novos critérios, não apenas promoveram uma maior abrangência para o Programa, mas também a inclusão de alunos das escolas indígenas e do campo, contribuindo, dessa forma, para a formação integral desses alunos, através do apoio a atividades socioeducativas desenvolvidas no contraturno escolar. Esses critérios levam em consideração: baixo IDEB das Escolas; escolas com maior número de famílias cadastradas no Programa Bolsa Família; escolas localizadas nos territórios prioritários do Plano Brasil sem Miséria; escolas em territórios indígenas; escolas localizadas em territórios rurais, entre outros.

Cada escola participante do Programa recebe do Governo Federal, através do PDDE, recursos financeiros que são repassados diretamente para suas Unidades Executoras – UEx⁷. Esses recursos são calculados considerando o número de alunos a serem beneficiados pelo Programa Mais Educação, conforme o Plano de Atendimento Geral Consolidado aprovado pela Secretaria de Educação Básica/MEC. Esse financiamento é destinado ao ressarcimento dos responsáveis pela organização, execução e coordenação das atividades desenvolvidas no programa, à contratação de pequenos serviços e aquisição de materiais de consumo e à aquisição de kits de materiais para execução das atividades escolhidas pela escola.

Ainda segundo a Resolução nº 7, de 2012 e complementadas pelo caderno do MEC, Passo a Passo – Mais Educação, através do seu Conselho Escolar e utilizando critérios claros e transparentes, a escola forma as turmas tendo como parâmetros alunos que apresentam distorção idade/série em virtude de dificuldades de aprendizagem; alunos do final da 1ª fase do ensino fundamental (4ª série/5º ano), em que existe uma maior evasão de alunos na transição para a 2ª fase; alunos do final da 2ª fase do ensino fundamental (8ª série/9º ano), em que há um alto índice de

⁷ UEx Denominação genérica dos órgãos colegiados, determinada pelo Ministério da Educação (MEC) para orientar os responsáveis pelo recebimento, execução e gestão dos recursos financeiros da unidade escolar (FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PDDE**: funcionamento. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-funcionamento>. Acesso em 13 de outubro de 2013.

abandono após a conclusão; e alunos de séries/anos em que são detectados altos índices de evasão e/ou repetência.

No Plano de Atendimento Geral, documento que é elaborado por cada escola, constará as atividades inseridas nos Macrocampos – Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos e Cidadania, Cultura e Artes, Inclusão Digital, Saúde, Alimentação e Prevenção, promovendo a articulação das ações escolhidas pela escola de acordo com as suas especificidades e preferências. Segundo o Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro por Meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, no Exercício de 2008, na escolha desses macrocampos, obrigatoriamente precisa constar, pelo menos, uma atividade de “Acompanhamento Pedagógico”, podendo as demais atividades escolhidas pertencer a macrocampos diferentes, ou seja, seis atividades de seis macrocampos ou, ainda, ter uma ou mais atividades de um macrocampo, desde que sejam contemplados um mínimo de três macrocampos.

As atividades são desenvolvidas por monitores, preferencialmente estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas com habilidades específicas. Essas atividades poderão ser desenvolvidas utilizando os espaços escolares ou fora dela, através do estabelecimento de parcerias com outros órgãos públicos ou particulares. A escola precisa cuidar para que essas atividades não sejam desenvolvidas precariamente para não se transformar em um trabalho sem significado.

Desse modo, e de acordo com as orientações contidas no caderno do MEC Programa Mais Educação – Passo a Passo, é da competência do gestor escolar

[...] promover o debate da Educação Integral nas reuniões pedagógicas, de planejamento, de estudo, nos conselhos de classe, nos espaços do Conselho Escolar. Isso porque a Educação Integral representa o debate sobre o próprio projeto educacional da escola, da organização de seus tempos, da relação com os saberes e práticas contemporâneos e com os espaços potencialmente educacionais da comunidade e da cidade [...]. (BRASIL, 2013, Programa Mais Educação, p. 16).

Além disso, é ainda da sua competência estimular e conduzir o processo de participação de toda a comunidade escolar, professores, estudantes, funcionários e famílias, no sentido de compartilhar com eles as informações e a tomada de decisões que reflitam positivamente no desenvolvimento das atividades que o

Programa propõe. Cabe também ao gestor garantir os espaços para desenvolvimento das atividades socioeducativas, tecer relações com a comunidade extraescolar, assim como aplicar e prestar contas dos recursos recebidos pela escola através do programa.

1.4.1 Programa Mais Educação em Pernambuco: implantação, implementação e gestão

A implantação do Programa Mais Educação no Estado de Pernambuco, mais precisamente nas Escolas da Rede Pública Estadual⁸, iniciou-se no ano de 2008 e vem ocorrendo gradativamente (tabela 1), conforme dados fornecidos pela Coordenação do Programa Mais Educação na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

Tabela 1 - Adesão ao Programa Mais Educação em PE

Ano	2008	2009	2010	2011	2012
Quantitativo de escolas que aderiram	98	100	69	98	129
Total de escolas que aderiram ao PME:					494

Fonte: Coordenação do Programa Mais Educação na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (2012). Tabela elaborada pela autora.

Até 2012, do total de 1.089 Escolas Públicas Estaduais Pernambucanas, 658 foram pré-selecionadas pela SEB/MEC e 494 aderiram ao programa, sendo 450 urbanas e 44 do campo. Esse crescimento demonstra que houve uma evolução no número de adesões, fator bastante positivo quando se leva em consideração o número de alunos atendidos pelo Programa. Assim, pode-se afirmar que a implementação da política teve números constantes nos últimos anos.

No âmbito da Secretaria de Educação do Estado – SEE há uma equipe que coordena o programa. Essa equipe, subordinada à Secretaria Executiva de Desenvolvimento Escolar (SEDE), através da Gerência de Educação Infantil e Ensino Fundamental (GEIF), tem como principal objetivo apoiar e orientar as escolas na execução das atividades propostas, além de monitorar o Plano de Implementação em cada uma delas. Essa mesma equipe acompanha os resultados do IDEB e da Prova Brasil das participantes do Programa, apontando, para um

⁸ Excetuam-se as Escolas de Referência em Ensino Médio – EREMs por ofertarem apenas vagas no ensino médio e, portanto, não serem condizentes com as condições necessárias para a implantação do Mais Educação.

levantamento de dados, sem maiores aprofundamentos. Contudo, até hoje não foram postas em prática quaisquer estratégias de análise que possibilitassem uma ação interventiva, como foi comprovado pela ausência de estudos a este respeito quando foi realizado o primeiro contato com a equipe.

O PME está presente em escolas das 17 Gerências Regionais de Educação – GRE⁹ (conforme tabela 2). Em cada uma dessas Regionais existe uma equipe responsável pelo programa que, em parceria com a coordenação estadual, acompanha e apoia as escolas sob sua coordenação. A GRE Recife Sul, responsável pelas unidades educacionais situadas na área sul da capital pernambucana, possui, atualmente, 61 escolas participantes do Programa Mais Educação e será objeto desta pesquisa, uma vez que as escolas analisadas estão situadas nesta área.

⁹ Representa a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco na área geográfica de sua jurisdição onde atuam e respondem dentro de sua competência instituída.

Tabela 2 - Escolas participantes do Programa Mais Educação por Gerência Regional de Educação

GRE	Municípios	Total de Escolas por GRE	Escolas no PME - por GRE	Proporção de escolas por região (%)
Recife Norte	02*	83	41	49,5
Recife Sul	01	96	61	63,5
Metropolitano Norte	07	109	82	75,2
Metropolitano Sul	06	106	64	60,3
Mata Centro- Vitória de Santo Antão	09	42	23	54,8
Mata Norte – Nazaré da Mata	10	65	24	36,9
Mata Sul – Palmares	05	34	11	32,4
Litoral Sul – Barreiros	06	17	08	47
Vale do Capibaribe – Limoeiro	10	37	15	40,5
Agreste Centro Norte- Caruaru	12	62	38	61,3
Agreste Meridional – Garanhuns	06	54	16	29,6
Sertão do Moxotó Ipanema– Arcoverde	08	103	22	21,4
Sertão do Alto Pajeú – Afogados da Ingazeira	07	45	12	26,6
Sertão do Submédio São Francisco- Floresta	04	82	08	9,8
Sertão Central – Salgueiro	07	38	13	34,2
Sertão do Araripe – Araripina	07	34	13	38,3
Sertão do Médio São Francisco – Petrolina	05	82	43	52,4
Total	112	1089	494	45,3

* Inclui Fernando de Noronha como Município

Fonte: Coordenação do Programa Mais Educação na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (2012). Tabela elaborada pela autora.

Como mostra a tabela 2, aproximadamente 45% das escolas estaduais aderiram ao PME até 2012. Dentre as GREs, a que mais teve adesão de escolas, percentualmente, foi a Metropolitana Norte, com 75,2% de adesões, seguida da

Recife Sul, com 63,5% de adesões. A GRE com menor número proporcional de escolas que fazem parte do Programa é a do Sertão do Moxotó Ipanema, localizada no Alto Sertão do estado, com pouco mais de 20% de suas escolas no Mais Educação.

Anteriormente a esses dados, esperava-se que as Regionais que fazem parte da Região Metropolitana e que ficam localizadas na própria capital seriam as que mais se empenhariam nas ações de divulgação e formação para o Mais Educação ou seriam as mais bem acompanhadas pela Coordenação Estadual. Porém, na terceira posição do ranking, aparece a GRE Agreste Centro Norte, com sede em Caruaru (200 km da capital, Recife), com 61,3% de escolas participantes do PME e a GRE Sertão do Médio São Francisco com sede em Petrolina (722 Km da capital), com 52,4%. Diante desses dados, pode-se inferir que não são apenas esses fatores que podem influenciar no momento da adesão ao programa por parte da escola. A questão da estrutura física também pode ser um fator preponderante de dificuldade, devido ao fato de repercutir diretamente na realização das atividades, passando ainda por outros questionamentos e pela resistência por parte da equipe escolar, uma vez que esta pode conceber este programa como mais uma política que propõe apenas mais compromissos e encargos para toda a equipe escolar.

Analisando mais profundamente o que oferece o PME através de seus documentos, percebe-se que o processo de implementação se dá na perspectiva da construção de uma nova escola, na medida em que trabalha com temáticas que dialogam com os saberes institucionalizados, através da relação com a comunidade, do acesso à cultura e à cidade e da oportunidade de trabalhar com os alunos outro currículo além do tradicional da escola (BRASIL, 2007).

No entanto, o ideal de uma escola diferente não é compartilhado em todas as escolas da rede pública estadual de Pernambuco participantes do Programa, como constatado pela pesquisadora desta dissertação ao desempenhar o papel de técnica-pedagógica na SEE. Ou seja, embora considerando que este problema, à primeira vista, não é exclusivo de Pernambuco, sob a perspectiva de Educação Integral e de relação com a comunidade, ocorrem fatos em Pernambuco que levam a refletir, especificamente, sobre como se organizam essas gestões e de como isso reflete nessa implementação.

Partindo desse pressuposto, duas das escolas da rede pública estadual de Pernambuco participantes do Programa Mais Educação, desde a sua

implementação no estado no ano de 2008 e jurisdicionadas à GRE Recife Sul, serão objetos de análise neste trabalho, cujo objetivo é compreender a atuação das gestoras na implementação do programa nessas escolas - seus dilemas e práticas, as relações tecidas com os demais atores do processo, a saber: Coordenação Estadual do Programa e Comunidade intra e extraescolar, bem como analisar o nível de compreensão e de integração dos atores envolvidos e como a ampliação do tempo escolar encontra-se abrangida pela concepção de Educação Integral no Programa.

É válido destacar que a escolha dessas duas escolas deu-se em decorrência de fatores atrelados à trajetória profissional da pesquisadora – como já foi destacado na Introdução deste trabalho: i) professora da rede pública estadual de ensino nessas escolas; e ii) técnica-pedagógica da Regional Recife Sul as quais essas escolas são jurisdicionadas. Acompanhando seus resultados, muito semelhantes nas suas características de evasão escolar e repetência, observou-se que, com o passar do tempo, mostraram um distanciamento no que tange a esses problemas: uma apresentando considerável melhora e a outra não, conforme dados das tabelas 3 e 4, abaixo. Cabendo ressaltar que, embora o foco dessa análise não seja a aprendizagem dos alunos, a referência aos índices apresentados nessas tabelas, deve-se à observação desses resultados como ponto de partida para indagações:

Tabela 3 - Escola A - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb Ensino Fundamental (8ª série/9º ano)

Ideb observado			Metas Projetadas					
2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017
2,1	3,7	3,9	2,4	2,5	2,8	3,3	3,7	3,9

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br> Acesso em: 05 jun. 2014

Tabela 4 - Escola B - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb Ensino Fundamental (8ª série/9º ano)

Ideb observado			Metas Projetadas					
2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017
2,2	2,1	2,7	1,4	1,8	2,3	2,9	3,3	3,6

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br> Acesso em: 05 jun. 2014

Assim, a partir desses resultados apresentados nas tabelas 3 e 4 observa-se que o Ideb nos anos finais do ensino fundamental (8ª série/9º ano) da escola denominada Escola A, em 2007, foi **2,1** quando o projetado para 2009 era **2,5**. Contudo, o índice observado em 2009 foi de **3,7**, isto é, 1,2 pontos acima do previsto e 1,6 pontos acima do Ideb registrado anteriormente; em 2011, a projeção para o

Ideb era **2,8**, porém o valor observado foi de **3,9**, 1,5 pontos acima do previsto (INEP, 2012).

Já na escola denominada Escola B, o Ideb observado em 2007 nos anos finais do ensino fundamental (8ª série/9º ano) foi **2,2** e o projetado para 2009 era **1,8**. Contudo, o índice observado em 2009 foi de **2,1**, ou seja, 0,3 pontos acima da projeção e uma queda de 0,1 pontos em relação ao Ideb anterior; em 2011, a projeção para o Ideb era **2,3**, porém o valor observado foi de **2,7**, 0,4 pontos acima do previsto e 0,6 pontos acima do Ideb anterior (INEP, 2012).

A partir dessas vivências e observações, percebeu-se que alterações ocorreram e que propostas de implementação de políticas de Educação Integral nessas escolas podem ter refletido em transformações de suas realidades.

Entretanto, pelas diferenças apresentadas entre a Escola A e Escola B nos índices de mensuração, pensa-se que o fator decisivo para os resultados deva estar relacionado ao papel desempenhado pela gestão do Programa Mais Educação nessas escolas, não apenas no que se refere aos números, mas também à formação dos alunos. Cabendo ressaltar que a atuação da gestão escolar é fortalecida pela participação de outros atores responsáveis pela implementação dessa política, tanto no âmbito nacional, como no estadual, de acordo com as atribuições inerentes a cada dimensão, conforme descritas no quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Resumo das dimensões e atribuições de gestão do PME

Dimensão da Gestão	Órgão	Atribuições
Nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC); • Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC); 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenar o programa em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); • Repassar recursos para ressarcimento de monitores, materiais de consumo e de apoio segundo as atividades.
Estadual	<ul style="list-style-type: none"> • Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE/PE); • Secretaria de Desenvolvimento Educacional (SEDE); • Gerência de Ensino Fundamental (GEIF) 	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgar o Programa Mais Educação no Estado; • Auxiliar as escolas e municípios no processo de cadastramento das atividades no SIMEC; • Promover formação para gestores e técnicos que acompanham a execução do programa nas escolas; Manter as unidades escolares informadas acerca do Programa a nível federal e estadual; • Analisar os planos de Atendimento das escolas e tramitar para o MEC; • Impressão e envio ao MEC, pela EEx¹⁰, do Plano de Atendimento Geral Consolidado assinado pelo secretário estadual de educação; • Incentivar a criação de comitês metropolitanos e/ou Regionais e/ou Estaduais; • Criar Comitê estadual do Programa Mais Educação. • Prestar assistência técnica e pedagógica às escolas do Programa • Monitorar a execução do Programa nas escolas estaduais.
Regional (PE)	<ul style="list-style-type: none"> • Gerência Regional de Educação (GRE) 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar as atividades do Programa nas escolas jurisdicionadas à GRE; • Participar das formações ofertadas pela Coordenação Estadual do Programa e multiplicar junto às escolas; • Elaborar cronograma de visitas para acompanhar o funcionamento das oficinas; • Elaborar, a cada ano, cronograma de atividades para a GRE referente ao programa; Participar das Reuniões na Secretaria de Educação; • Orientar os Coordenadores das escolas na elaboração do Plano de Ação Pedagógica de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola; • Elaborar Relatório anual simplificado das atividades realizadas, avaliando o desempenho das escolas sob sua responsabilidade quanto ao desenvolvimento do programa; • Zelar pela funcionalidade do programa e integridade dos alunos durante sua execução.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de documentos do PME.

¹⁰ EEx - Entidades Executoras dos estados, do Distrito Federal e dos municípios

1.5 As escolas analisadas – GRE Recife Sul

As escolas A e B, objetos de análise, ofertam a mesma modalidade de ensino, isto é, fundamental e médio e são classificadas como de pequeno e médio porte, respectivamente. Classificação que é definida de acordo com seu número de alunos, instituída para todas as escolas estaduais pela Lei Estadual nº 12.944 de 16 de dezembro de 2005, no seu art. 1º, parágrafo único.

Além das condições de pesquisa mencionadas anteriormente – como a experiência da pesquisadora como professora, secretária e técnica-pedagógica da SEE nestas escolas, outros critérios foram considerados na seleção das mesmas. Um deles foi o fato das escolas apresentarem certas peculiaridades referentes à implementação do Mais Educação, como: a falta de um coordenador específico para atuar com o programa; a dificuldade em encontrar monitores e de mantê-los atuando; além da falta de espaço físico adequado para o desenvolvimento das atividades.

Outro critério foi a observação de que a atuação das gestoras quanto à condução dessa implementação e à convocação da participação da comunidade escolar no programa são marcadamente diferentes, sendo a gestora da Escola A melhor articulada com os monitores e professores e mais inteirada do cotidiano de toda a escola, enquanto a da Escola B demonstrou encontrar dificuldades para preencher o quadro de monitores e mesmo para encontrar espaços físicos adequados à execução das atividades extracurriculares. Além disso, utilizou-se o critério de localização, já que as escolas se situam na Zona Oeste do Recife, dentro de bairros que estão passando por processos de alterações urbanísticas e sociais intensas, com a determinação legal atual do Poder Público Municipal de incentivo à exploração imobiliária justamente na Zona Oeste da capital pernambucana, elevando os preços dos imóveis e dificultando o agenciamento de espaços para as atividades.

As duas escolas encontram-se em áreas pobres de bairros distintos da cidade de Recife, atendem a um público que reside em comunidades próximas menos favorecidas e apresentam realidades bem próximas entre si no que diz respeito ao contexto socioeconômico no qual se encontram inseridas.

A escola A localiza-se na Região Político-Administrativa¹¹ 4 (zona oeste) de Recife, no bairro do Prado. De acordo com a prefeitura da cidade, o bairro possui 11.694 habitantes (93,8% da população é alfabetizada), sendo 2.092 pessoas com idades entre 5 e 17 anos (idade escolar), e o valor do rendimento nominal médio mensal dos domicílios¹² é de R\$ 2.617,33 (RECIFE, 2013). O bairro possui duas Zonas Especiais de Interesse Social (ZEIS)¹³, a Prado e a Sítio do Berardo, sendo esta última a mais próxima da escola estudada. O Sítio do Berardo foi instituído como ZEIS pela Lei de Uso e Ocupação do Solo de 1983 e, segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano da Região Metropolitana da cidade, apresenta Índice de Desenvolvimento Humano de 0,765, o equivalente a países como a Tailândia (RECIFE; CONDEPE/FIDEM, 2011). O Prado e o Sítio do Berardo formam, juntamente com outras áreas próximas da RPA 4, a Unidade Metropolitana de Desenvolvimento Humano (UDHM) 43, sendo assim caracterizadas pelo Atlas:

É uma das vinte e três Unidades Metropolitanas de Desenvolvimento Humano representativas de áreas pobres oriundas de ocupações, muitas delas bastante antigas, e de loteamentos irregulares, localizados no entorno de Centros Urbanos, de Grandes Conjuntos Habitacionais e de Áreas Consolidadas ao longo de Eixos Urbanos Principais. Com grande diversidade de padrões viários e de densidades construídas, tais assentamentos têm em comum a baixa qualidade das infraestruturas e das habitações. Houve, desde os anos de 1980, uma mobilização social para a regularização fundiária e a urbanização desses assentamentos. Essa Unidade Metropolitana de Desenvolvimento Humano, constituída por duas áreas descontínuas situada na zona oeste do Recife, na vizinhança de Áreas Consolidadas ao longo de Eixos Urbanos Principais, reúne assentamentos populares localizados nos arredores da Av. Caxangá, R. Gomes Taborda e Av. Engenheiro Abdias de Carvalho: [...]. A maior parte da Unidade Metropolitana de Desenvolvimento Humano corresponde às Zonas Especiais de Interesse Social (ZEIS) Sítio do Cardoso, Sítio do Berardo, Prado, Torrões e Vietnã, instituídas pela Lei de uso e ocupação do Solo do Recife. Os assentamentos, entretanto, todos com alta densidade construída apresentam diferenças nas suas malhas viárias: essas são irregulares em Sítio do Cardoso, Vietnã e parte de Torrões e regulares no Sítio do Berardo, Prado e Roda de Fogo. (RECIFE; CONDEPE/FIDEM, 2011, s. p.).

¹¹ As Regiões Político-Administrativas (RPAs) foram instituídas “para formulação, execução e avaliação permanente das políticas e do planejamento governamentais” (RECIFE, 2013, s.p.).

¹² Valor que desconsidera a influência da inflação por casa domicílio e conta para a média apenas os domicílios que declararam seu rendimento.

¹³ As Zeis foram instituídas pela Lei Municipal nº. 16.176, de 1996, e são caracterizadas pelo Art. 17 como “áreas de assentamentos habitacionais de população de baixa renda, surgidos espontaneamente, existentes, consolidados ou propostos pelo Poder Público, onde haja possibilidade de urbanização e regularização fundiária”.

A escola B fica localizada no bairro do Cordeiro, também na RPA 4 (zona oeste) da cidade, submetida à Gerência Regional de Educação Recife Sul. De acordo com a Prefeitura, o bairro possui 41.164 habitantes (95,3% da população é alfabetizada), sendo 7.047 pessoas com idades entre 5 e 17 anos (idade escolar), e o valor do rendimento nominal médio mensal dos domicílios é de R\$ 2.812,73 (RECIFE, 2013).

Historicamente, o bairro do Cordeiro tem uma ocupação muito antiga. A localidade tem suas terras originárias de sítios e engenhos. A área era propriedade de Ambrósio Machado antes da Invasão Holandesa. Suas terras situavam-se nas várzeas do Capibaribe, adiante do Engenho da Madalena e Torre, exatamente onde hoje é o bairro do Cordeiro, junto ao riacho Cavouco, que nasce em terras do Engenho do Meio e deságua no rio Capibaribe. Posteriormente pertenceu a João Fernandes Vieira, herói da Restauração Pernambucana, que deixou a administração a João Cordeiro Medanha. Em novembro de 1707, as terras do extinto Engenho de Ambrósio Machado foram compradas por Sotero de Castro que fundou um outro engenho, a que deu o nome de Cordeiro, pois desde a época do administrador de Fernandes Vieira, ficou conhecido como Passagem do Cordeiro (PEREIRA DA COSTA, 2001).

Segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano, o bairro apresenta muitas comunidades carentes e pouca infraestrutura:

Está assentado em solos planos com infraestrutura precária, e grande quantidade de áreas de ocupação irregular, com carência de infraestrutura. Abrange a Zona Especial de Interesse Social (ZEIS): Torrões e as áreas pobres: Caiara/Rua Antero Mota, Estrada Velha do Forte/Chamego, Rua Adelino Frutuoso, Rua Angélica/Curraú das Éguas, Rua Clotilde Oliveira, Rua Formosa, Sítio do Forte/Coréia, Torrões de Fora, Vila do Forte, Vila Genésio, Vila Nova Vida, Vila Santa Luzia. (RECIFE, CONDEPE/FIDEM, 2011, s. p.).

A realidade em que se encontram inseridas estas escolas, isto é, regiões carentes, com relevante histórico de desigualdades e contradições de um centro urbano, evidenciam que as crianças e jovens que nela habitam carecem, entre tantas medidas, de Políticas Públicas Educacionais organizadas, planejadas e colocadas em prática, que tenham como objetivo assegurar a escolaridade, concedendo-lhes o direito à permanência e à aprendizagem em escolas públicas qualificadas.

Observando todo histórico da Educação Integral no Brasil, dentro de seus desafios ao longo das últimas décadas perante a realidade brasileira, nas escolas A e B, especificamente, é fundamental a promoção de uma formação dos alunos voltada para a cidadania e para os desafios e adversidades que a vida lhes impõe, uma formação integral. Isso porque a Educação Integral, agregada ao processo de escolarização, implica na aprendizagem vinculada à vida e ao mundo de interesses e de possibilidades para crianças e jovens. Sobre esse aspecto, desde o primeiro contato até a realização das entrevistas, observou-se empiricamente que o entendimento do que seja Educação Integral por parte das equipes de gestão é distinto: na Escola A, a gestora demonstrou ter conhecimento de toda a escola, da forma como seus alunos se comportam e quais saídas ela poderia utilizar; já a gestora da Escola B demonstrou encontrar certas limitações e pouca preocupação com uma visão mais ampla e mais detalhada de sua própria escola. Essas características já evidenciaram indícios de causas que parecem comungar com os efeitos apontados pela diferenciação dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica dessas escolas, conforme exposto nas tabelas 3 e 4.

Quanto ao espaço físico dessas escolas, ou seja, à infraestrutura para a realização de atividades pedagógicas tanto no horário regular quanto no contraturno, estas escolas se distanciam. A Escola A, por possuir apenas área de lazer, que não é coberta, e salas de aula em número suficiente apenas para atender os alunos regularmente matriculados naquele horário, necessita de adequações no seu ambiente escolar para o desenvolvimento das atividades do Mais Educação. Por outro lado, a Escola B, mesmo apresentando uma infraestrutura que favorece a promoção e a execução dessas atividades, uma vez que possui quadra poliesportiva, área de lazer e salas disponíveis, também necessita de adequações no seu ambiente escolar. Tais fatores reforçam ainda mais a necessidade, por parte da gestão, de buscar manter uma relação com a comunidade extraescolar, proposta intrínseca ao PME. Com isto, pretende-se dizer que o programa, mais do que uma fonte de recursos financeiros ou uma oportunidade de promover atividades extracurriculares, é um caminho para aproximar a comunidade em direção à escola e a escola em direção à comunidade, proporcionando um encontro das duas a fim de atingir o objetivo comum de melhoria da educação dos estudantes destes locais. Melhoria no sentido de otimização dessa educação: a comunidade participa da escola com o trabalho dos monitores e a disponibilização de espaços físicos e a

escola permite que seus estudantes desenvolvam capacidades e aptidões voltadas ao atendimento de suas necessidades enquanto cidadãos e membros dessas comunidades.

A partir de um levantamento prévio realizado junto à Coordenação Estadual do PME, na Secretaria de Educação do Estado¹⁴, foram apresentadas informações relacionadas à implementação do programa que apontam a Escola A como uma escola que, desde o início, apresenta facilidade na gestão do PME. Em contrapartida, a Escola B vem enfrentando muitas dificuldades nessa implementação. Tal evidência sugere, portanto, que uma análise investigativa dessas implementações seja realizada, pautada nos avanços e dificuldades enfrentadas pelas gestões destas duas escolas. As informações elencadas neste estudo sobre a implementação do PME em ambas as escolas são apoiadas em indícios dos gestores regionais, não em estudos mais amplos. Compreende-se os limites desses dados, mas ao mesmo tempo, acredita-se que eles tiveram um valor importante para o ponto de partida desta pesquisa.

1.5.1 Escola A

Segundo dados do Censo Escolar de 2012, na Escola A há 15 turmas distribuídas entre ensino fundamental séries finais, ensino médio e educação especial. Atendendo a um total de 574 alunos, 444 destes do ensino fundamental séries finais, ou seja, aproximadamente 77% (PERNAMBUCO, 2012). De acordo com os dados fornecidos pelo site Qedu, a partir da Prova Brasil 2011, apenas 25% dos alunos do 9º ano aprenderam o adequado em Português e apenas 20% do 9º ano o adequado em Matemática. Porém, isso representou uma considerável melhora em sua realidade comparada com os dados de 2007, quando apenas 6% dos estudantes do 9º ano possuíam o conhecimento esperado em Português e apenas 3% em Matemática (INEP, 2011 *apud* QEDU, 2013a).

Sua equipe de gestores é formada por uma diretora e uma vice-diretora, que contam com os serviços administrativos e pedagógicos de uma secretária e uma educadora de apoio, além de um corpo docente composto por 18 professores. Além disso, a escola ainda conta com técnicos, merendeiras e vigilantes. Como foi possível constatar durante as visitas, a visão da gestora é bastante voltada para o

¹⁴ Local de trabalho da autora.

controle do aprendizado dos alunos, conhecendo a maioria pelo nome e mantendo uma cobrança constante em relação ao ensino dos professores. Além disso, possui uma articulação forte com a comunidade.

O edifício conta com: seis salas de aula - todas utilizadas nos três horários de atividade, manhã, tarde e noite; laboratório de informática; sala de leitura; sanitários; cozinha (sem refeitório); além de área de lazer extensa, no entanto sem cobertura (PERNAMBUCO, 2012). Para uma política como a do Mais Educação, seria portanto indispensável um busca de parceiros comunitários que disponibilizassem não apenas recursos humanos, mas também espaços físicos.

A diretora, a vice-diretora, a secretária e a educadora de apoio, atuam num sistema de revezamento onde todas estão diariamente na escola e sempre estão representadas, por pelo menos duas delas, em cada turno. Demonstram trabalhar muito integradas, contudo observou-se que a gestora permanece à frente tanto na questão de permanência na escola como no direcionamento das atividades.

As atividades descritas no currículo acontecem nos três turnos e em harmonia com o cotidiano escolar, com professores atuando em cada uma das disciplinas. Cabendo ressaltar uma peculiaridade, dos 18 professores atuantes, uma minoria (aproximadamente 30%) é do quadro efetivo da Secretaria de Educação do Estado, os demais trabalham em regime de contrato temporário. As atividades do contraturno são vivenciadas na própria escola em espaços abertos, como a quadra esportiva, ou, por conta da falta de espaço físico adequado, fora da escola, através das parcerias firmadas com a comunidade do entorno.

Seu Projeto Político Pedagógico – PPP, não está dando conta das necessidades atuais da escola, estando distante e ultrapassado, necessita de uma 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 (informações fornecidas pela vice-diretora no momento da visita à escola).

1.5.2 Escola B

Através de dados do Censo Escolar 2012, constatou-se que na Escola B há 30 turmas distribuídas entre ensino fundamental (séries iniciais e séries finais), ensino médio e educação especial. Atendendo a um total de 841 alunos, sendo 688

destes do ensino fundamental séries iniciais e finais, ou seja, aproximadamente 82%. Segundo as informações do site Qedu, a partir de dados obtidos pela Prova Brasil 2011, 16% dos alunos do 9º ano aprenderam o adequado em Português e somente 5% do 9º ano o adequado em Matemática, números inferiores aos da Escola A. Mesmo assim, houve uma pequena melhora em relação aos dados de 2007, quando 9% dos estudantes do 9º ano apresentaram o conhecimento esperado em Português. Em Matemática, os resultados são os mesmos obtidos em 2007 (INEP, 2011 *apud* QEDU, 2013b).

Sua equipe gestora é formada por uma diretora e uma vice-diretora, que contam com os serviços administrativos e pedagógicos de uma secretária, três educadoras de apoio e um corpo docente composto por 40 professores. Além disso, a escola conta com técnicos, merendeiras e vigilantes (PERNAMBUCO, 2012). A gestora possui um perfil mais administrativo, voltado às questões cotidianas burocráticas. Não tem tanto conhecimento sobre o desenvolvimento de seus alunos ou sobre o trabalho dos professores além do cumprimento dos horários, além disso sua articulação com a comunidade é pouco consistente.

Quanto à infraestrutura, a escola possui 15 salas de aula, todas utilizadas nos horários da manhã e noite, outras ociosas à tarde, além de: laboratório de informática; biblioteca; sanitários; cozinha com refeitório; quadra de esportes (que também não é coberta). (PERNAMBUCO, 2012). Embora possua uma maior infraestrutura física, a pouca articulação e capacidade de conseguir monitores na comunidade diminui as possibilidades de utilização do espaço.

Assim como na Escola A, a diretora, a vice-diretora, a secretária e as educadoras de apoio, também atuam num sistema de revezamento onde todas estão diariamente na escola e sempre estão representadas, por pelo menos duas delas, em cada turno. Observou-se que há uma maior interação entre a diretora e a vice-diretora, no que diz respeito à questão administrativa, ficando a cargo das educadoras de apoio, as questões pedagógicas.

As atividades descritas no currículo, como na Escola A, também acontecem nos três turnos e em harmonia com o cotidiano escolar, com professores atuando em cada uma das disciplinas. Cabe ressaltar que nesta escola, acontece o inverso da Escola A, uma vez que, dos 40 professores atuantes, a maioria (aproximadamente 70%) é do quadro efetivo da Secretaria de Educação do Estado, o restante trabalha em regime de contrato temporário. As atividades do contraturno

são vivenciadas na própria escola em salas de aula ociosas no horário da tarde, ou nos espaços abertos, como a quadra esportiva e pátio - localizado na entrada da escola. Nenhuma atividade de contraturno acontece fora das dependências da escola.

Seu Projeto Político Pedagógico – PPP necessita de uma reformulação que contemple novos projetos e ajuste os já existentes. Algumas ações nesse sentido já estão sendo executadas, a exemplo de vários encontros para discussões e deliberações que já ocorreram com a participação toda a equipe gestora e professores, estando o projeto em fase de conclusão (informações fornecidas pela vice-diretora no momento da visita à escola).

1.5.3 Implementação do PME nas duas escolas

As escolas A e B, objeto desta pesquisa, aderiram ao Programa Mais Educação desde 2008. Segundo relato das próprias gestoras, que se encontram na função desde então, são escolas que foram selecionadas a partir de critérios estabelecidos pela Portaria Interministerial nº 17/2007, pelos seus baixos índices apresentados no IDEB e pela situação de vulnerabilidade social em que os alunos estavam inseridos. Após a adesão junto ao MEC, o primeiro contato dos atores envolvidos no processo transformou-se num momento de ansiedade não apenas para os alunos como também para os pais e os que fazem parte da escola, uma vez que se viram diante de uma novidade com possibilidades inovadoras. Todos se sentiram contemplados pela “[...] promoção de ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas [...]” (BRASIL, 2007, p. 11). Após esse primeiro momento, o qual foi para estas gestoras um misto de gratificação e de receio pela magnitude que era a implementação desse programa na escola, segundo relato da gestora da escola A, surgiram algumas dificuldades, a exemplo da seleção dos alunos, a escolha dos macrocampos e atividades a serem desenvolvidas, a organização dos espaços intraescolares e extraescolares para atender a esta nova demanda, além da seleção dos monitores para realização das atividades. Elementos que foram estudados a partir do resultado da pesquisa de campo, momento em que foi realizada uma análise mais detalhada dos mesmos.

1.6 A pesquisa de campo

Dentre os passos para a realização da caracterização desse estudo de caso, o primeiro foi levantar todos os dados e documentos oficiais sobre o programa dentro de seu contexto educacional e num contexto político geral. Entretanto, sabe-se que os documentos nem sempre são suficientes para compreender o funcionamento de uma política educacional, principalmente quando se quer entendê-la em seu cotidiano. Sendo assim, tornou-se necessário o aprofundamento da pesquisa no que se refere à obtenção de outros dados.

Optou-se pela metodologia qualitativa para obtermos novos dados que nos permitiram ampliar as análises e reflexões sobre a política, pois como se trata de entender a implementação das políticas, os métodos qualitativos fornecem dados com mais substância para análise que permitem captar motivações, percepções subjetivas e olhares diversos sobre determinado processo. Os métodos quantitativos contribuem, mas têm limitações para uma pesquisa desta natureza, visto que eles mostrariam números de um universo amostral muito reduzido, já que o recorte deste trabalho delimitou-se a duas escolas.

Pretendendo mapear as práticas diárias da gestão das políticas educacionais no âmbito escolar, optou-se pelas entrevistas semiestruturadas, com os atores: coordenador estadual e regional do PME; gestores escolares; professores e monitores. Optou-se por esta metodologia uma vez que permite um maior aprofundamento no tema da gestão, em particular, criando uma situação de familiaridade entre a pesquisadora e o entrevistado, sem limitá-lo em suas explanações. Como afirma Duarte (2004):

[...]entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p. 214)

Sobre essa técnica de entrevista semiestruturada, Valdete Boni e Sílvia Quaresma (2005) alertam para a possibilidade do entrevistado omitir informações por insegurança quanto ao seu anonimato ou mesmo à forma como as informações serão veiculadas. As autoras afirmam que “a situação em que é realizada a entrevista contribui muito para o seu sucesso, o entrevistador deve transmitir, acima de tudo, confiança ao informante” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 76). Da mesma forma, o entrevistador deve estar atento às informações indiretas que o entrevistado passa, pois este pode, consciente ou inconscientemente, tentar enganar o pesquisador (op. cit., p. 77). Assim sendo, concluiu-se que a melhor forma de realizar as entrevistas foi manter a ética com o entrevistado, isto é, prestar atenção ao que ele tem a dizer, deixá-lo à vontade e confortável para tentar minimizar as barreiras que podem se impor e não criticá-lo por suas declarações, o que causa mal-estar e inibição, comprometendo os objetivos da entrevista. Também foi preciso considerar que,

[...] a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas. Elas também são possibilitadoras de uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados, ou seja, quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes. Desse modo, estes tipos de entrevista colaboram muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75)

Isto exigiu do pesquisador um outro cuidado que foi o de manter o foco da pesquisa mesmo após a realização da entrevista, durante a análise das informações. Muito do que é dito é sobre a maneira de ver o mundo do entrevistado, não representando necessariamente material de trabalho para o objeto da pesquisa.

1.6.1 Descrição do Caso

Através deste trabalho, a partir da implementação do Programa Mais Educação, objetivou-se analisar de que forma a ampliação do Tempo Escolar está sendo abrangida pela concepção de Educação Integral, ou seja, buscou-se perceber

se a concepção de Educação Integral que norteia a proposta do programa está sendo desenvolvida nas escolas em questão. Dessa forma, foram investigados outros pontos considerados relevantes para o entendimento dessa questão, a exemplo de como está se dando a implementação do PME nessas escolas e como está sendo a atuação das gestoras escolares nesse contexto, a qual é compreendida a partir de suas interpretações da política pública educacional contida no programa. Propõe-se aqui considerar também as parcerias externas à escola, a articulação das gestoras com os demais atores envolvidos no processo, além do grau de compreensão, integração e envolvimento dos diversos atores com o desenvolvimento do programa.

Nesse sentido, as entrevistas que foram realizadas pretendem prover informações a respeito dessas questões, como também do desempenho dos diversos atores junto ao PME, pretendem ainda suscitar as experiências exitosas, bem como as experiências que apresentaram pouco êxito, pois foram elas que estabeleceram o foco do Plano de Ação Educacional proposto para a gestão dessas escolas.

Analisando as informações coletadas referentes às duas escolas em pauta, estão evidenciadas diferenças quanto à condução da interpretação do PME. Pelos depoimentos das gestoras, houve uma superação das dificuldades iniciais, sendo tal superação apresentada mais fortemente na Escola A, quando a gestora, através de relato, informa ter conseguido superá-las ao apresentar o PME para toda a comunidade escolar, como forma de envolvê-la em todo o processo, além das outras decisões que deveriam ser tomadas pelo grupo, naquele momento mais especificamente, pelo processo decisório de seleção dos alunos que, seguindo os princípios básicos sugeridos pela Legislação do Mais Educação, também observa que:

[...] cada escola, contextualizada com seu projeto político-pedagógico específico e em diálogo com sua comunidade, será a referência para se definir quantos e quais alunos participarão das atividades, sendo desejável que o conjunto da escola participe nas escolhas (BRASIL, 2007, p. 13).

A gestora da Escola A, ainda relata não ter tido grandes problemas para dar início às atividades inerentes ao programa e complementa que sua única dificuldade foi a seleção dos monitores - pessoas responsáveis pelo desenvolvimento das

atividades de cada macrocampo - mas que este obstáculo não se transformou em empecilho para sua execução:

[...] Não, não tive nenhuma dificuldade, até porque dentro do que eu penso de educação, a escola integral pra mim, ela é fundamental para a gente mudar o rumo da educação desse país [...] nós tivemos as dificuldades normais de seleção dos monitores, até porque como a referência financeira que é paga é irrisória, então a gente tinha uma dificuldade, só que mais uma vez o princípio da gestão era priorizar a comunidade alguém que tinha conseguido uma universidade, ou um curso técnico, ou um profissional que trabalhasse na área...em área específica que pudesse ajudar, então a princípio a gente não teve muita dificuldade não. Eu conheço outros colegas meus que tiveram muitas dificuldades na implantação por conta de seleção dos monitores. (Gestora da Escola A, entrevista realizada em 31 de outubro de 2013)

A dificuldade, anteriormente citada e aparentemente superada pela Escola A, se transforma em verdadeira barreira para a Escola B, como relata a própria gestora:

[...] a escolha de monitor, é complicada, é um pouquinho complicada. E eu acho que a complicação maior é em relação ao valor da bolsa, por que a gente não vê muito interesse, nos estudantes, por que normalmente é assim que a escola... ela prioriza, ir atrás desses estudantes, esses estudantes aceitarem pelo valor, aí eu tive várias dificuldades, inclusive com as oficinas de Letramento e Matemática, aí é o maior problema. Eu já tive Teatro, eh... Informática, eh... recreação, jornal... não chega ser essa dificuldade toda não! Agora! Português e Matemática... Tanto é que faz mais de um ano que não tenho monitor de Letramento e Matemática aqui na escola. (Gestora da Escola B, entrevista realizada em 27 de novembro de 2013)

Observa-se aqui um marco do início da diferenciação entre as escolas A e B: analisando os discursos, a gestora da Escola A evidencia que conseguiu fazer com que a comunidade abraçasse a ideia do Mais Educação, havendo uma superação dos problemas iniciais. A gestora da Escola B, por outro lado, não obteve o mesmo êxito, encontrando dificuldades em convencer a comunidade a participar das ações propostas até o momento da realização desta pesquisa.

Outra questão relevante é o fato da Escola A por não possuir espaço físico adequado e suficiente para o desenvolvimento das atividades, ter contado com a eficiência e disposição da equipe gestora em buscar e conseguir parcerias para realização das atividades em espaços próximos à escola, além de fazer adequações na própria escola, garantidas pelos recursos financeiros disponibilizados pelo PME.

Tal ação não foi tão necessária na Escola B, já que havia espaço disponível. Contudo o fato de a escola B não buscar promover atividades fora dos muros da escola, também através de parcerias, que é intrínseco do PME, ainda inibe uma relação de cooperação com a comunidade.

Diante dessa constatação, uma característica a ser ressaltada é o engajamento da equipe gestora da Escola A não apenas com o programa, mas com a boa execução das possibilidades de investimento que o PME proporciona.

[...] a gente tem uma parceria muito boa com o baile perfumado aqui na frente onde os meninos fazem judô e capoeira lá no baile perfumado. Nós temos uma parceria com a Tereza de Jesus, onde os meninos fazem contação de história embaixo das árvores, um lugar lindo agora muito bem administrado pelo grupo Peixotinho, grupo espírita Peixotinho. E então só a flauta realmente que por enquanto ainda está aqui na tarde, e o teclado pela manhã porque só pela manhã a gente tem uma sala disponível, à tarde a gente não tem, e que eles estão passando por um processo de mudança lá, de reforma lá no Peixotinho, mas daqui a mais ou menos um mês a gente vai voltar a ter música lá, um salão só pra música. (Gestora da Escola A, entrevista realizada em 31 de outubro de 2013).

Outro ponto que merece destaque é o apoio e acompanhamento das atividades desenvolvidas pelo PME pelas duas escolas. A equipe gestora da Escola A monitora de perto e apoia todas as atividades desenvolvidas, assim como supervisiona as ausências dos alunos participantes e dos monitores, demonstrando uma atenção especial que se reflete positivamente na credibilidade por parte dos pais (segundo informação da própria gestora) e dos monitores.

Nos dizeres da monitora de contação de histórias,

[...] a gestão foi quem convidou a gente pra fazer esse trabalho e a primeira conversa que eu tive com elas, [equipe gestora] foi que eu me lembro que ela disse: “*eu quero que esses meninos escutem histórias porque foi ouvindo histórias que eu tomei gosto pela leitura, porque minha mãe me contava histórias*” Então assim, elas são extremamente sensíveis para a educação do menino e eu percebo isso dentro do projeto, a gente já foi ao museu, eles foram ao SESC para um encontro de dia das crianças, percebo a movimentação pra tornar a vida deles cultural, para irem ao teatro, pra irem ao cinema, para se inserirem nessa movimentação cultural da cidade, e só da gestão fazer esse convite pra gente e viabilizar o projeto, respeitando o nosso trabalho..., eu entendo que a gestão é singular aqui dentro do [... escola], é o que faz a diferença. (Monitora da Escola A, entrevista realizada em 31 de outubro de 2013).

Quanto a gestora da Escola B, durante as entrevistas com os monitores e professores, observa-se que os mesmos citam a todo o momento o nome de uma coordenadora, informando ser ela quem os apoia nas ações do PME e que todas as atividades são desenvolvidas dentro do espaço escolar.

Ainda sobre a gestão da Escola B, notou-se a emissão de elogios vagos ao suposto apoio da gestora, pois faltavam exemplos concretos do que seria o apoio proporcionado por ela. Em adição a isso, a gestora demorou bastante em conceder a entrevista, desmarcando diversas vezes. Tais situações deixam a impressão da falta de comprometimento, mesmo em falar sobre o PME. Esse tipo de comportamento parece ser refletido no desinteresse dos alunos em permanecerem no programa ou na falta de articulação em conseguir monitores. Vale salientar que esta escola possui um espaço físico maior do que a Escola A, contudo, não tem aproveitamento máximo das oportunidades que podem ser criadas através do PME. Como responde a própria gestora sobre a aceitação dos alunos às atividades propostas:

Existe oficina que eles fazem a inscrição, são muitos quarenta, cinquenta [...], mas aí vai depender do monitor. Eu tenho oficina que começou, que uma sala não cabia, e o monitor não vai tendo aquele jogo de cintura com os meninos e os meninos vão desencantando... desencantando... quando chega a vir cinco...seis[...].(Gestora da Escola B, entrevista realizada em 27 de novembro de 2013).

Considerando o perfil apresentado pela gestão escolar no que se refere à implementação do PME, constatou-se, de um lado, uma gestora que, mesmo demonstrando estar preparada para lidar com as novas situações que se apresentam, garantindo que a rotina transcorra normalmente e todo o trabalho seja operacionalizado, incorre numa vivência centralizadora, ou seja, numa divisão de trabalho que, segundo Burgos (2010), favorece uma maior concentração de poder na autoridade do diretor ou diretora, o que torna a gestão extremamente personalista. Por outro lado, quando todo o trabalho está centralizado numa única pessoa – como no caso da Escola B, a coordenadora escolar – denota lacuna de apoio por parte da gestora escolar, neste caso, aparecendo fortemente uma liderança voltada para o cumpra-se em detrimento de uma gestão compartilhada. Diante disso, constata-se importância de que, na escola, a distribuição do trabalho deva ser planejada e equilibrada, em conformidade ao que defende Heloísa Lück:

A promoção de uma gestão educacional democrática e participativa está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema de ensino e de escolas. (LÜCK, 2010, p.44)

Portanto, a divisão de trabalho é necessária para que haja a responsabilização dos envolvidos e também para o bom desempenho das atribuições, evitando a sobrecarga de trabalho para o diretor ou para qualquer outro servidor e isso sinaliza um aspecto a ser repensado na gestão da Escola B.

Outro ponto levantado durante a realização das entrevistas foi a falta de integração entre monitores e professores. Mesmo na Escola A, que apresenta maior êxito do PME e maior apoio da gestão, não há um diálogo constante, as ações são executadas isoladamente, não há um foco comum voltado para o desenvolvimento da Educação Integral, conforme pondera uma monitora: “É como eu te falei, os professores a gente só se encontra na sala dos professores e se cumprimenta de bom dia, boa tarde; a partir de hoje talvez a gente se estreite mais essa relação” (Monitora de contação de histórias da Escola A, entrevista realizada em 31 de outubro de 2013) ou ainda “não, eu ainda não falei com a professora de língua portuguesa” (Monitora de Letramento da Escola A, entrevista realizada em 31 de outubro de 2013).

O fato também ratificado pela professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, que embora informe ter conhecimento das atividades desenvolvidas pelo PME, não demonstra a pretensão de manter uma relação do seu trabalho desenvolvido em sala de aula com o desenvolvido pelos monitores nas oficinas: “Quanto ao Mais Educação eu não me envolvo porque a minha carga horária é toda no regular então, não tem como eu...eu fico sabendo o que acontece, vejo e escuto as apresentações, mas o envolvimento mesmo meu, não acontece” (Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa da Escola A., entrevista realizada em 31 de outubro de 2013).

Isso é uma lacuna que não pode deixar de ser preenchida. As atividades extracurriculares, seguindo as orientações dos documentos do Mais Educação (BRASIL, 2007), precisam estar em concordância com os objetivos das disciplinas curriculares. Sendo este, um aspecto que merece destaque, dada à importância da relação do ensino regular com o integral. Ademais, não basta apenas ampliar a permanência do aluno na escola, oferecendo atividades no contraturno, mas

essencialmente promover a transformação da Educação de Tempo Integral numa Educação Integral e Integrada.

Há de se considerar ainda, a forma como a Educação Integral é interpretada pelas gestoras. De um modo geral, a Educação Integral parece ser vista apenas como preenchimento do contraturno dos alunos com atividades extracurriculares, sendo esse outro ponto que merece atenção neste estudo, pois desconsiderar a aquisição do conhecimento dos alunos fora do ambiente de sala de aula pode ser determinante para o sucesso global da implementação do PME. Por sucesso global, entende-se a formação integral dos alunos nos diversos aspectos, de modo a lhes garantir uma vivência digna e cidadã e não apenas a oferta de oficinas artísticas, esportivas e de reforço escolar. Dessa forma o desafio passa a ser, não mais a expansão, mas a gestão, a forma como os conceitos de Educação Integral estão sendo inseridos na prática, dentro do ambiente escolar. Trataremos esse tópico com maior profundidade no capítulo 2, quando o abordaremos fundamentados em textos de estudiosos no assunto.

Ainda no contexto escolar, professores divergem de opinião, talvez pela falta de informação, sobre a real proposta do Programa Mais Educação. Um professor de Educação Física da Escola A, acredita que permitir o aluno a ter acesso a outras atividades diferentes das da grade curricular, em outro horário, é algo muito importante, é uma maneira de oportunizar o aluno a estar mais tempo na escola, interagindo, aprendendo:

[...] aqui a gente tem o judô, aqui agente tem o caratê, aqui a gente tem a música, aqui a gente tem a dança, que são propostas e elementos que não está dentro do contexto da grade normal, eles não são oferecidos dentro da grade normal, é um *plus* a mais que a escola está oferecendo até mesmo pra atender essa demanda dessa criançada que vive por aí, fazendo muitas vezes que não deve. E com o Mais Educação ele está tendo a possibilidade de estar mais tempo na escola e ao mesmo tempo participando de uma atividade que talvez eles não tivessem a oportunidade se não estivessem aqui. (Professor da Escola A, entrevista realizada em 31 de outubro de 2013).

Contra-pondo-se a isso, a professora de Língua Portuguesa da Escola B, ao ser argumentada sobre o que ela considera de positivo para os alunos participantes do Mais Educação, argumenta que:

Na vida escolar, significativamente, não percebo muita diferença, tanto é que tem algumas alunas minhas que fazem parte do grupo de dança/teatro que em sala de aula não tem esse mesmo retorno [...]. Em sala de aula talvez não haja muito retorno dessas atividades. (Professora da Escola B, entrevista realizada em 10 de outubro de 2013).

Configurando-se que o alcance de algumas transformações relacionadas ao programa pode não ocorrer, pois a expectativa de mudança de comportamento que na visão da professora poderia ser importante para o cotidiano da sala de aula, não aconteceu. Questão talvez mais agravada nesta escola e mais especificamente nessa disciplina, pelo fato da mesma não oferecer, a mais de ano, o Macrocampo Acompanhamento Pedagógico que contempla dentre outras: Alfabetização e Letramento, mesmo sendo obrigatório, conforme determina a legislação que norteia as ações do programa. (depoimento da gestora da escola B, p.49, deste)

Com isso, julga-se pertinente analisar em que medida as propostas de Educação Integral do Mais Educação foram absorvidas e reproduzidas nessas duas escolas e como podem estar relacionadas às concepções das equipes de gestão escolar.

Para tanto, no capítulo 2, de escopo analítico, insere-se uma discussão teórica a respeito dos conceitos de Educação Integral e como a escolha por uma ou outra forma de entendê-la podem interferir nas decisões dos gestores escolares e como estes recriam políticas públicas educacionais a partir de suas próprias interpretações dos textos legais, normativos e de orientação.

O resultado dessa análise servirá de base para promover uma discussão sistemática, com a finalidade de propor alternativas que busquem promover a eficácia da sua implementação na perspectiva de superação das dificuldades, através da Secretária de Educação no âmbito das gestões escolares.

Destaca-se que os dados apresentados neste primeiro capítulo discorreram sobre o percurso histórico que a Educação Integral estabeleceu no Brasil, partindo do contexto nacional, desde a década de 1930, até chegar ao estado de Pernambuco, nos dias atuais, culminando em duas escolas públicas estaduais - o principal foco desta pesquisa. Nesse contexto, foi feita uma descrição das escolas investigadas, nomeadas como Escola A e Escola B, no que se refere à implementação do Programa Mais Educação, com vistas ao delineamento dos

caminhos da Educação Integral/em Tempo Integral e seus desdobramentos no que se relaciona à gestão escolar.

Nos capítulos 2 e 3, será apresentada uma análise dessa implementação à luz da concepção de Educação Integral e do debate acadêmico sobre a temática, de modo a elucidar os desafios e as possibilidades do Programa Mais Educação e da Educação Integral a partir da intervenção da gestão escolar nas duas escolas observadas.

2. IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: ANÁLISE DE UM CASO DE GESTÃO ESCOLAR E CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

No capítulo anterior, tratou-se dos aspectos que fomentaram a necessidade de compreender como a Educação Integral, Integrada e em Tempo Integral se apresentam na implementação do Programa Mais Educação e, ainda, a atuação da gestão escolar nesse processo, especificamente em relação às escolas analisadas (ou seja, escolas A e B). Diante disso, neste capítulo, discute-se, a partir de um arcabouço teórico influenciado pelas reflexões de autores como Ana Maria Cavaliere (2002, 2003, 2010), Jaqueline Mool (2012), Lígia Coelho (2003), Jefferson Mainardes (2006) e Eduardo Condé (2013), o posicionamento da gestão escolar no caso investigado, constatado pela pesquisa de campo e pela análise das entrevistas semiestruturadas. Assim, tem-se o intuito de justificar o tratamento dos dados obtidos com base em estudos que se relacionam, em alguma medida, com o enfoque que se pretendeu neste trabalho.

Para tanto, este capítulo se organiza da seguinte maneira: na primeira seção, trataremos dos conceitos que nortearam a etapa de análise do “caso”, ou seja, o tratamento dos dados obtidos por meio de entrevistas aos gestores das Escolas A e B – conforme descrito no capítulo 1, na seção 1.6. Assim, torna-se possível situar a relevância das informações presentes no discurso das gestoras das escolas e, a partir de então, tecer uma discussão sobre a perspectiva teórica que envolve as entrevistas, elucidando o viés interpretativo sobre o Programa Mais Educação, não somente como política educacional pública, mas como práxis da gestão escolar e da participação da comunidade na educação.

Na segunda seção, foram abordadas as definições de Educação Integral, Integrada e em Tempo Integral, bem como o contexto da prática da política pública – o Programa Mais Educação – nas escolas em pauta e seus desdobramentos, especificamente no que concerne ao modo como essa política pública acontece no cotidiano dessas escolas e como os atores lidam com essa realidade. Nesse sentido buscou-se compreender alguns aspectos internos à escola e à sua gestão e, também, aspectos extraescolares. Por fim, na terceira seção, foi abordado como os aspectos intra e extraescolares são fatores influenciadores para o sucesso ou insucesso de uma política pública, evidenciando o papel do gestor como fundamental para o alcance desse resultado. Esse entendimento foi o fundamento

para o levantamento de estratégias para a intervenção – explorada e apresentada no Capítulo III.

2.1 A gestão escolar e a Educação Integral nas escolas analisadas em Pernambuco

O entendimento do papel da gestão escolar na implementação do Programa Mais Educação perpassa as concepções de Educação Integral, Educação Integrada, e Educação em Tempo Integral. Tais conceitos, muitas vezes compreendidos como equivalentes, podem ser decisivos no resultado e na avaliação de uma política pública.

No âmbito acadêmico, há constantes discussões em torno da conceituação desses termos (MOTA, CARARO, COELHO, 2012; CAVALIERE, 2010; CAVALIERE, COELHO, 2003; TEIXEIRA, 1959), entretanto, mais do que buscar um termo mais preciso ou mais correto, faz-se necessário focalizar a Educação Integral no que tange à política pública – Programa Mais Educação.

Nessa direção, adotou-se a postura de apresentar os conceitos que nortearam os trabalhos de campo e a coleta de dados dos atores envolvidos (entrevistas), o tratamento dos dados obtidos e a discussão desenvolvida em torno da conceituação do que é Educação Integral e quais as implicações dessa compreensão para as práticas das políticas públicas educacionais na escola. Ou seja, a discussão sobre a perspectiva teórica que envolve as entrevistas pretende elucidar o viés interpretativo sobre o PME como política educacional pública que tem como proposta norteadora a Educação Integral em jornada ampliada. Neste aspecto, tendo como foco a práxis da gestão escolar, é necessário compreender a forma como o conceito de Educação Integral está sendo implantado na prática e como esta prática está acontecendo dentro do ambiente de aprendizagem.

Tomou-se a decisão de abordar o problema em consonância com o debate do ciclo de políticas definidas por Ball e Bowe¹⁵ (1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 49-50 e p. 55), quando ponderam que cada momento do ciclo das políticas é influenciado pelos contextos em que ocorrem, os quais condicionam a execução e

¹⁵ Mediante o fato dos textos originais de Ball e Bowe não terem sido devidamente traduzidos, os mencionamos nesse texto através de Mainardes (2006), em seu artigo “Abordagem do Ciclo das Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais”.

implementação da política pública às interpretações dos textos da mesma. Isto porque é importante considerar esses ciclos, pois a gestão escolar, enquanto contexto da prática tem capacidade de modificar intenções que não estavam devidamente esclarecidas no texto quando de sua formulação; ou de acrescentar outros elementos não previstos. Essas ações não podem ser vistas como necessariamente boas ou ruins, só a análise de cada caso pode dizer isto. Porém é válido (senão indispensável) considerar que a gestão escolar tem um poder interpretativo de ação imediata. Jefferson Mainardes (2006), citando Ball e Bowe (1992), apresenta os contextos que interferem no ciclo de políticas:

- De influência para formulação de políticas educacionais, que se tratam das intenções do Executivo, do Legislativo e dos gestores para a consolidação dos conceitos que darão legitimidade ao discurso político;
- De formulação do texto político, como sendo, textos políticos e legislativos que dão forma às intenções resultantes de disputas e acordos. Se o contexto de influência tem mais a ver com posturas ideológicas, o contexto político está intimamente relacionado ao interesse público mais geral, podendo ser, portanto, conflitantes.
- Da prática, considerados os discursos e práticas institucionais e dos profissionais que atuam na execução cotidiana. Nesse momento é que as políticas podem ser “recriadas”, como diz Mainardes (2006, p. 53), pois os gestores escolares reinterpretem o texto político de acordo com suas experiências e vivências, assim os formuladores das políticas não têm controle sobre o significado de seus textos.
- O contexto de efeitos, que não são apenas os resultados imediatos, mas tudo que acontece em decorrência da implementação da política, divide-se em efeitos de primeira ordem (mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo) e de segunda ordem (o impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social) e;
- De estratégia política, que são medidas tomadas para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política em questão.

Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006) discorrem que esses contextos estão em simbiose e em constante interdependência, mas é o contexto da prática, que se relaciona diretamente com este trabalho, pois está vinculado diretamente à gestão escolar, esta entendida como execução direta e prática das políticas educacionais, pois como afirma Jefferson Mainardes (2006) nesse momento as políticas podem ser recriadas a partir das reinterpretações dadas pela gestão escolar. É onde podem ser encontradas as diferenças de implementação do PME nas escolas. As observações e análises feitas neste contexto específico permitirão propor soluções no plano de ação.

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (MAINARDES, 2006, p. 53)

Mainardes considera ainda a existência de microprocessos políticos dentro do contexto da prática, podendo-se identificar um contexto de influência no momento da interpretação da política, um contexto de produção de texto durante o planejamento da política dentro da escola com os diversos atores e o contexto da prática em si mesma, o cotidiano (MAINARDES, 2006). As entrevistas foram pensadas a partir desse ponto de vista, em que os gestores, participantes diretos do contexto 3, têm o poder de reinterpretar as políticas públicas no ambiente da gestão escolar.

No esquema de análise de políticas públicas proposto por Eduardo Condé (2013), este estudo se enquadraria como partindo do final, a Avaliação que contempla a observação do que aconteceu ao longo do tempo, para iniciar um novo ciclo de identificação do(s) problema(s) e obter informações sobre o mesmo para propor as soluções, ou como o autor chama “Selecionar soluções/Desenhar” (CONDÉ, 2013, p. 82), isto é, um plano de ação.

Com isso também se partiu de uma conceituação do que seria Educação Integral e Educação de Tempo Integral para analisar como esses conceitos são interpretados pelos gestores. Ambos abordados pela legislação como válidos para a política educacional atual, porém com ligeiras diferenças (LDB 1996).

2.2 A (não) Educação Integral na implementação do Programa Mais Educação

É importante compreender o que são esses dois conceitos Educação Integral e Educação de Tempo Integral, pois o esclarecimento desses conceitos possibilitará identificar algumas das prováveis dificuldades enfrentadas pela gestão do PME nessas escolas. Nas entrevistas realizadas com gestores e professores, algumas falas revelaram haver pouco conhecimento acerca do texto da política e as possibilidades que esta oferece e até mesmo desconhecimento das conceituações envolvidas nestas formulações. Segundo Ana Cavaliere, a Educação Integral é:

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. (CAVALIERE, 2010. S.p)

A Educação Integral propõe trabalhar com o sujeito de forma mais ampla, ou seja, completa, global. O conceito Educação Integral vai além dos aspectos da lógica ou do cognitivo, ele desenvolve também as dimensões afetivas, espirituais, artísticas, os valores, a saúde, o corpo, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças, adolescentes e jovens, sujeitos de direitos que vivem uma contemporaneidade marcada por intensas transformações e exigência crescente de acesso ao conhecimento.

A Educação de Tempo Integral, segundo Jaqueline Moll, define-se como

[...] 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 *apud* LECLERC; MOLL, 2012, p. 96).

Dessa forma, a Educação de Tempo Integral é a ampliação da jornada escolar por um período de tempo maior, sendo importante perceber que não basta ampliar o tempo do aluno na escola, mas oferecer condições favoráveis para que

isso aconteça. Nessa perspectiva, Cavaliere também descreve o que seria a Educação em Tempo Integral:

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no País podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele (CAVALIERE, 2009, p. 52).

Educação de Tempo Integral é o conceito utilizado pela LDB/1996 para os estudantes de ensino fundamental. Enquanto a Educação Integral (que nesse mesmo texto legal, é voltada especificamente para a Educação Infantil) é a abordagem holística da educação, envolvendo os diversos atores (pais alunos, professores e gestores) nos assuntos referentes à Educação na comunidade escolar e extraescolar.

Estes dois conceitos, embora diferentes, não são conflitantes, muito pelo contrário, podem ser complementares. A Educação Integral pode ser materializada através da Educação de Tempo Integral, pois esta ampliação da jornada escolar possibilita a prática de outras atividades que desenvolvam nos alunos aptidões artísticas, atléticas e intelectuais (formação holística e cultural) que não são, necessariamente, trabalhadas durante o horário letivo convencional.

A partir dessa necessidade de ampliação da jornada escolar com atividades extracurriculares é que se inicia a implementação do Programa Mais Educação em determinada unidade educacional. É o PME que, institucionalmente, dá condições técnico-financeiras às escolas para que possam oferecer tais atividades.

Cavaliere (2009) cita dois exemplos de programas que propuseram ações de extensão da jornada escolar que ela classifica em centrípeta/centralizadoras no espaço escolar e centrífugas/descentralizadoras do espaço escolar. Isto significa que nos episódios de implementação de educação de Tempo Integral, a autora identifica dois modelos: um centralizador, que requalifica o espaço escolar e o abre à comunidade extraescolar, a exemplo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) do estado do Rio de Janeiro e; outro que é descentralizador, que promove uma saída do espaço escolar em busca de parcerias com a comunidade extraescolar para utilização de outros espaços que atendam à demanda das

atividades do tempo integral, a exemplo do Programa de Formação Integral da Criança (Profic) do estado de São Paulo. Cavaliere chama ao primeiro caso de Escola de Tempo Integral, fortalecendo o espaço escolar, enquanto o segundo ela denomina como modelo de Aluno de Tempo Integral, pois, de acordo com a autora

a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (CAVALIERE, 2009, p. 53).

Esse segundo modelo seria o que se classificaria como Educação Integral no sentido holístico, de preparar os estudantes para aspectos extraformais e extraescolares da formação destes. O Mais Educação se enquadra neste último modelo, definido pelo manual elaborado pelo MEC da seguinte maneira:

A educação que este Programa quer evidenciar é uma educação que busque superar o processo de escolarização tão centrado na figura da escola. A escola, de fato, é o lugar de aprendizagem legítimo dos saberes curriculares e oficiais na sociedade, mas não devemos tomá-la como única instância educativa. Deste modo, integrar diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade, conhecimentos... é tentar construir uma educação que, pressupõe uma relação da aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã (BRASIL, 2007, p. 5).

Desse modo, como a dinâmica do programa passa por ampliar o tempo e o espaço para a educação, e esse tempo a mais na escola é utilizado na realização de oficinas e atividades educativas, acredita-se que espaços no entorno da escola devam ser utilizados, não apenas para resolver as questões de infraestrutura, mas atendendo a um dos pressupostos teóricos do Mais Educação que é o da cidade como projeto educativo, possibilitando aos alunos o acesso permanente à cultura e a outros saberes.

Por isto, nota-se que se o gestor escolar busca executar o PME em sua escola, deve estar imbuído do espírito de comunidade em seu sentido mais amplo, não apenas a comunidade escolar, mas toda a comunidade a que a escola atende. Com isto, quer-se dizer que a gestão escolar deve buscar a comunidade não apenas para atender às necessidades desta, mas também como parceria e potencial solução para as necessidades da própria escola. É necessário que haja uma troca

de experiências e aprendizagens cujo objetivo é promover uma formação mais completa de suas crianças e jovens.

2.2.1 Fatores intraescolares

Como neste ponto do trabalho, aborda-se o modo de pensar e agir dos gestores é, portanto, relevante uma “reformulação”, ou seja, uma reflexão de valores e atitudes, a partir da tomada de decisões e considerações sobre incapacidades e limitações de diversas ordens, relacionamentos dos envolvidos na parte prática/execução, reinterpretações, que devem se materializar na implementação de uma política pública na esfera local (Escola + Comunidade). Podem-se transpor para este nível as palavras de Condé:

Decidir reflete a capacidade dos formuladores em compreender o processo, suas restrições e os mecanismos de produção de alternativas. Sendo assim, como já deve ter ficado claro, o processo de formulação/desenho de políticas públicas nunca é meramente técnico: é também político, refletindo valores e estratégias de quem dele participa” (CONDÉ, 2013, p. 88)

Essas avaliações na escala local são importantes, segundo Rus Perez (2010), por causa do descaso que vem sendo dado nas pesquisas de educação a esses processos de absorção das políticas educacionais por parte dos gestores. Dessa maneira, é importante promover uma discussão sobre os autores que conceituam a Educação Integral e fazer um diálogo com o que os gestores entendem desse tema, pois segundo revisão bibliográfica feita por Rus Perez, há “um grande hiato entre o diagnóstico da situação e a tomada de decisão” (PEREZ, 2010, p. 1182), ou seja, o que os formuladores de políticas propõem, por melhor tecnicamente que sejam as medidas, elas não atingem os objetivos a que se prestam. Muito possivelmente por se desconsiderarem os caminhos existentes entre a formulação de uma política, sua implementação em escala macro e micro e o cotidiano de sua execução e as reinterpretações conceituais e práticas por que passam essas políticas. Essas análises e avaliações permitem grandes contribuições, de acordo com Rus Perez,

- 1) Visam corrigir o curso das ações, fornecendo subsídios aos implementadores durante o curso da política, em razão de suas características de *policy oriented*¹⁶;
- 2) Buscam ampliar a efetividade do processo de decisão dos programas públicos;
- 3) Contribuem para ampliar a *accountability*¹⁷ dos programas;
- 4) Ampliam a integração dos corpos administrativo, político e comunidade, fundamentais para a mudança do desempenho educacional. (PEREZ, 2010, p. 1183).

Mas, se tais avaliações ficarem restritas apenas a números finais, desconsiderando todo o percurso da execução, o produto final pode não ficar como planejado, desviando-se da sua proposta norteadora. Realidade presente na gestão da Escola B, quando a gestora diante da indagação sobre mudanças de comportamento dos alunos e professores a partir da implementação do PME, nos informa que “o índice de aprendizagem é outra coisa que a gente também não associa a questão do Mais Educação” (Gestora da Escola B, entrevista realizada em 27 de novembro de 2013.). Quanto aos professores, relata:

[..] a gente rala bastante com esses professores para que eles interajam, eu digo que ainda existe um mau hábito dos professores. Aqui na escola, Português e Matemática especificamente, eles parecem que são os donos do poder, [...] e veem os meninos como estudantes. Então, eles são... os monitores são ainda estudantes. (Gestora da Escola B, entrevista realizada em 27 de novembro de 2013).

Além dos fatores acima descritos, há ainda a capacidade de decisão imediata das gestões escolares (e suas equipes), e outros que, se não são determinantes, têm forte influência sobre os estudantes de uma determinada área. As propostas dessas políticas de integralização são, no final das contas, minimizar os riscos sociais a que os jovens ficam expostos nas comunidades carentes às quais as escolas atendem. Esses riscos sociais também contribuem para que gestores escolares adaptem as políticas às suas realidades.

¹⁶ Características de estar voltada aos diversos aspectos do processo da formulação política e social das políticas públicas.

¹⁷ Responsabilização.

2.2.2 Fatores extraescolares

A família é um fator muito importante para a educação, pois sendo esta o primeiro ambiente socializador para os seres humanos, ela também construirá o caminho para o ambiente da educação formal: a escola. Quando este caminho não oferece troca e mútuo apoio, como negligência parental, excessiva responsabilização da escola pela (má-) educação dos filhos, criam-se tensões que podem culminar em total desinteresse pela aprendizagem, chegando ao abandono escolar. Maria José Vianna, discutindo uma pesquisa de Z. Zérroulou (1988, apud VIANNA, 2005) sobre a educação dos filhos de imigrantes argelinos, argumenta que um dos fatores preponderantes para o sucesso escolar desses jovens foi a mobilização de toda a família para este fim. Tal mobilização se materializava na vigilância dos estudos fora do horário escolar, em cursos particulares, troca de materiais entre os membros da família e apelo à memória familiar de bons exemplos. Os filhos que conseguissem chegar ao ensino universitário viravam símbolos de honra para toda a família e de integração ao novo estilo de vida, no caso apresentado, na França.

Outro estudo apresentado por Vianna foi o pesquisado por B. Lahire (1997 apud VIANNA, 2005) em que o autor francês pesquisou casos de filhos de operários que chegaram aos cursos superiores de Engenharia na França. Lahire agrupou as famílias em três grupos: os ambiciosos, que buscam as melhores oportunidades para os filhos, dividem as responsabilidades pela educação dos filhos e almejam desde cedo o ensino superior; os laboriosos, em que há uma vigilância constante sobre a educação dos filhos, mas o ensino superior não é planejado por uma questão de prudência financeira; e os sortudos, cuja educação dos filhos foi entregue às mãos de pessoas tidas como mais competentes para a tarefa e os cursos superiores mais almejados são os de curta duração.

Nos vários casos da revisão de literatura apresentada por Vianna, mostra-se a família como ponto forte de apoio para um estudante bem sucedido. Ainda, segundo a autora, a omissão da família seria um mito criado: o que ocorre é uma separação entre o núcleo familiar e escolar em que a família se interessa pela vida estudantil, mas responsabiliza a escola totalmente pelo fracasso dos filhos:

São famílias [...] que se caracterizam por uma forte ruptura cultural com relação ao universo escolar, entre as quais prevalece uma atitude de isolamento com relação ao ambiente “exterior” ao familiar – supervalorização do “nós” –; os pais opõem uma legitimidade familiar à legitimidade da escola. (VIANNA, 2005, p. 113).

Trata-se de uma postura cultural. Embora essas informações estejam relacionadas a um contexto de imigrantes, pode-se pensar em situação semelhante para famílias de camadas mais pobres que almejam melhores condições sociais através dos filhos, sendo como imigrantes sociais. Algumas dessas famílias, no contexto brasileiro, já passam por um processo de mudança social, ainda que pequena proporcionada pelos auxílios financeiros fornecidos pelas políticas de transferência de renda do Governo Federal.

O que se pretende expor aqui é que a família tem um peso nesse envolvimento dos jovens com a escola, é um importante elo no processo de significação da escola como ambiente de oportunidades ou de simples cobranças de resultados. Mas se esse envolvimento dos filhos com a escola tiver de superar barreiras culturais da própria família, em que esta se mantém distante, apenas como observadora e esperançosa do bom rendimento escolar dos filhos, os resultados podem não ser tão bons quanto o desejado e a família não se sentirá corresponsável por isto. Um exemplo disso está representado na fala da gestora da Escola A ao citar o comportamento das famílias através da falta de apoio e acompanhamento a esses estudantes, assim como do seu esforço para manter esses alunos participando das atividades de contraturno:

[...] como não existe assim, uma supervisão, uma coordenação, um planejamento familiar, os meninos naturalmente deixavam de vir, caía a frequência e isso me deixava desesperada, [...] então a gente começou a fazer um trabalho específico junto com a associação de moradores e com esses pais, criamos um termo de compromisso [...]. (Gestora da Escola A, entrevista realizada em 31 de outubro de 2013)

Outro fator apontado como relevante é o bairro/comunidade em que os alunos se encontram. A dissertação defendida por Ana Carolina Christovão apresenta quatro possíveis causas para problemas de fracasso escolar: “as características individuais do aluno, as características internas da escola, as configurações familiares e a vizinhança” (CHRISTOVÃO, 2009, p. 37). A vizinhança, que, segundo a autora, está sendo mais trabalhada pela Sociologia da Educação, por se tratar do

contexto socioespacial dos estudantes, é o segundo nível de socialização (primeiro é a família) com o qual se tem contato durante o desenvolvimento intelectual e emocional. Segundo Ana Carolina Christovão:

A noção de efeito vizinhança parte do pressuposto de que a vizinhança produziria determinados efeitos sobre a vida dos indivíduos que nela residem, decorrentes dos princípios e padrões comportamentais, próprios da mesma, que condicionariam as condutas individuais. (CHRISTOVÃO, 2009, p. 43).

Uma vizinhança que não veja a escola como uma fonte de oportunidades ou a veja apenas como um meio de ocupar o tempo das crianças ou de garantir o recebimento de auxílios financeiros de programas públicos de transferência de renda, não estará, necessariamente, aberta a um diálogo ou a uma cooperação com os investimentos pessoais na educação. Outro exemplo claro dos efeitos da vizinhança para os indivíduos que nela convivem encontra-se respaldado também na fala da gestora da Escola A, ao firmar:

[...] esses cursos profissionalizantes que aparecem muito na comunidade, curso de tiro rápido de dois, três meses, eles priorizavam porque achavam que aquele curso os levaria para um trabalho, um primeiro emprego. É complicado, você tem ainda uma concorrência muito grande e também principalmente porque você trabalha com pessoas que não são informadas, apesar de que, nós fizemos reuniões dentro da comunidade, explicamos o objetivo do Mais Educação [...]. (Gestora da Escola A, entrevista realizada em 31 de outubro de 2013).

E além dessas características constitutivas da própria vizinhança, Ana Carolina Christovão traz também a perspectiva da exclusão de uma vizinhança como um todo, a realidade de bairro, comunidades e favelas que já são segregados no contexto socioespacial urbano. Dessa maneira, essa vizinhança tem também um papel que afeta diretamente a criança e o adolescente nas formações de seus conteúdos mentais e indiretamente, em combinação com a família e a escola, pois afeta também estas instâncias, especialmente se não houver exemplos de sucesso associados à escola que sirvam de estímulos (CHRISTOVÃO, 2009).

Nessa ótica, seria interessante lembrar que uma vizinhança que não dispõe de outros serviços públicos, além da escola, que atendam ao mínimo das suas necessidades, geralmente encontra-se em situação de vulnerabilidade social.

Portanto, produzirá um efeito muito negativo em relação às esperanças de melhoria advindas do Poder Público. Isto é, a escola que se encontra em vizinhanças e comunidades muito carentes não representará uma oportunidade de melhora. Talvez, na pior das situações, tornar-se-á símbolo de um estado falho, segregador e opressor. Sem uma devida preparação da equipe escolar (Gestão e Corpo Docente) para lidar com tal realidade, qualquer política pública implementada estará fadada ao fracasso.

2.3 Educação Integral – Intencionalidade/Integração

Uma política pública educacional que pretenda sugerir medidas e ações que contemplem uma Educação Integral não atingirá seus objetivos se não for considerado todo o caminho que ela percorre desde a sua concepção até sua implementação e se não levar em conta também o ambiente físico e sociocultural em que ela pretende agir. Uma proposta de Educação Integral deveria levar o significado da palavra “integral” a mais ampla abrangência possível, pois se sua pretensão é de possibilitar mudanças na realidade social, ela não obterá êxito se for formulada como foco num ambiente escolar ideal, numa condição social receptiva. Ao contrário, deverá prever alternativas que se amoldem às adversidades que serão encontradas ao longo do caminho e dos espaços. E, sem perder seu núcleo educacional, deve-se sim integrar-se à realidade encontrada para então modificá-la de dentro para fora. Os aspectos intra e extraescolares são fatores que geralmente são estudados com foco direto no sucesso ou insucesso dos estudantes. Porém, não se deve esquecer que tais fatores influenciam substancialmente a sucessos e insucessos de políticas públicas, especialmente se a família e a comunidade não compreendem a escola como espaço de oportunidades. Em casos assim, a figura do gestor pode servir de sustentáculo para o sucesso da política. No entanto, como observado e exposto no tópico seguinte, isso pode gerar uma personalização dos programas públicos.

2.4 Caracterização das Entrevistas

Diante dessas perspectivas - importância da família, contexto socioespacial, poder interpretativo dos gestores e infraestrutura das escolas, dos conceitos teóricos

e mesmo ideológicos presentes nas políticas públicas, percebeu-se quão importante foi conhecer as realidades e visões de realidades que se entrelaçam nas Escolas A e B. E essas visões foram captadas a partir das vozes de seus atores por meio das entrevistas.

A princípio, as entrevistas foram planejadas para ocorrerem em datas próximas umas das outras, por uma questão de logística. Porém, notou-se certa resistência por parte de uma das gestoras em concedê-la. A resistência é esperada quando se trata de entrevistas semiestruturadas, em que o entrevistado fica mais livre. Se por um lado, a não limitação a uma lista de perguntas fechadas possibilita a exploração livre de temas, isto também pode gerar certa insegurança no entrevistado. Contudo, faz parte também da técnica deixar o entrevistado confortável para falar. As tentativas de evasivas não se deram por meio de negativas imediatas, mas por repetidos adiamentos, o que levantou dúvidas a respeito dos entrevistados se sentirem à vontade com o evento. Isto, porém, só reforçou a proposta de utilizar a técnica de entrevista semiestruturada, justamente para dar mais conforto aos entrevistados.

Como a ideia foi analisar a gestão do PME, embora a figura central seja o gestor escolar enquanto articulador da comunidade intra e extraescolar, reitera-se que ele não é o único a ter voz. Se o fosse, tratar-se-ia de um trabalho apenas de liderança, que não foi o caso desta pesquisa. Para trabalhar com a gestão do Programa Mais Educação, as entrevistas foram realizadas com a equipe escolar envolvida, com o coordenador estadual, com o técnico e com as gestoras. Estas podem ter influência de liderança positiva ou negativa, como ficou evidente em alguns trechos das entrevistas apresentados. Porém a gestão vai além do profissional gestor, abarcando a equipe de gestão escolar e a equipe de coordenação estadual. Estas múltiplas vozes é que permitiram uma análise mais segura sobre a maneira como a política educacional é gerida.

3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL - PAE

No primeiro capítulo, foram apresentados os aspectos históricos da Educação Integral no Brasil ao longo de várias décadas, as propostas de integralização do ensino no estado de Pernambuco - a partir do projeto de recuperação física e curricular do Ginásio Pernambucano -, as disposições do Programa Mais Educação enquanto Política Pública educacional federal - sua implementação em Pernambuco -, e a apresentação da situação das duas escolas utilizadas neste estudo.

No segundo capítulo, a partir dos depoimentos dos atores envolvidos no processo de implementação, os casos analisados foram embasados nos conceitos teóricos da Educação Integral e no papel do gestor como reinterprete das políticas públicas, à luz do modelo de ciclos das políticas públicas propostos por Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006). Ainda no mesmo capítulo, foram discutidos os fatores intra e extraescolares que interferem na vivência estudantil e na implementação das políticas públicas.

Para os casos expostos apresentam-se, neste capítulo, propostas de ações, utilizando a ferramenta 5W2H (MEIRA, 2003). Ferramenta esta utilizada para propostas de controle e melhoria da qualidade em que cada ação corresponde a um questionamento sobre os problemas identificados: *What?* – O quê?; *Who?* – Quem?; *Why?* – Por quê?; *Where?* – Onde?; *When?* – Quando?; *How?* – Como?; e *How much?* – Quanto?

Acrescentou-se, ainda, a esta ferramenta, outra pergunta: Para quem? Isso se deve ao fato de que são sugeridas medidas diferentes para os diferentes atores do Programa Mais Educação em ambas as escolas objeto da análise.

Quadro 2 - Descrição da Ferramenta 5W2H

O quê	Descrição da solução escolhida
Para quem	Indivíduos que receberão as ações propostas
Quem	Órgão responsável pela implementação da solução proposta
Por quê	Justificativa para proposição da ação
Onde	Local de implementação da mudança
Quando	Sugestão de cronograma para execução das tarefas
Como	Descrição da ação
Quanto	Valor despendido

Fonte: Adaptado de MEIRA, 2003.

3.1 Descrição das ações propostas

As ações aqui apresentadas são sugeridas para os três grupos de pessoas identificados como indivíduos chave para a proposta de solução:

3.1.1 Gestoras

a) Descentralizar

É notável que, na Escola A, a gestora obteve melhores resultados, porém à custa de uma administração muito centralizadora. Se por um lado essa supervisão obstinada da gestora gera benefícios por estar bastante focada, por outro, tal modelo de gestão é bastante desgastante para a própria líder e para toda a comunidade escolar, pois há sobrecarga de tarefas, o que torna a implementação do Mais Educação muito personalista, deixando a comunidade escolar a mercê desse profissional, quanto à execução do PME. No caso de um afastamento da gestora, o programa pode perder os resultados positivos alcançados. Para esse caso específico, sugere-se o fortalecimento do Comitê Local, com encontros periódicos realizados pela equipe estadual de acompanhamento visando ao esclarecimento sobre as atribuições desse comitê, em especial ao que diz o Passo a Passo do Mais Educação, o que pode ser observado no seguinte fragmento: “Formular, acompanhar e avaliar o Plano de Ação Local de Educação Integral considerando o Plano de Atendimento da Escola” (BRASIL, 2013, p. 17). Intenciona-se tornar o comitê gestor, juntamente com a Gestão Escolar, os protagonistas dessa

implementação para que haja um balanceamento das ações mais adequadas, necessárias ou indispensáveis para a escola.

b) Conscientizar e Corresponsabilizar

Esta proposta visa à delegação de responsabilidades entre os demais interessados no PME, reforçando a descentralização da condução do programa na Escola A e evitando o vazio de interesse da Escola B. Eventualmente, para os pais, professores ou monitores de ambas as escolas que não estejam familiarizados com o programa, sugerem-se palestras informativas acerca dos mecanismos de funcionamento do PME e um minicurso voltado para estudo do Manual Passo a Passo do Mais Educação. O último pode ser realizado pela equipe estadual de acompanhamento ou, em forma de grupo de estudo, pelo próprio Comitê Local.

O objetivo de tal ação é levar a todos os atores do Mais Educação a percepção de suas responsabilidades paralelas e complementares, para a efetiva implementação do Programa e para a obtenção de bons resultados. Com isso, pretende-se uma corresponsabilização não apenas técnica, mas possibilitando que professores, monitores e pais dialoguem entre si sobre os estudantes e suas dificuldades. Dessa forma será possível definir de que forma cada um, no exercício de seu papel, pode colaborar para que se obtenha o sucesso almejado com os alunos. Faz-se necessário estreitar esses laços para concentrar esforços, assim como tomar providências para que episódios como o apresentado na entrevista a respeito das monitoras de Contato de Histórias e de Letramento (p. 51, deste), em que ainda não havia tido uma reunião sequer com os professores, não se repita.

c) Integralizar

Pretende-se, também, que os encontros entre os membros do Comitê local sejam mais frequentes, de preferência, mensais. Percebeu-se que há um desencontro constante entre os membros e os professores por questões diversas (horários não coincidentes, atividades em turmas separadas, dentre outros). Porém, devido à heterogeneidade indispensável e intrínseca à natureza do Comitê, será formado um pequeno conselho constituído por, pelo menos, um representante de

cada uma das categorias envolvidas: gestão, professores, unidade executora, monitores, funcionários, estudantes e pais (Brasil, 2013).

Essa interação maior entre representantes dos grupos de atores também permitirá uma troca rotineira de informações entre os interessados, oferecendo oportunidades de melhorias em aspectos que se julgarem pertinentes. Da mesma forma, o conselho deverá manter aberto um canal de comunicação entre os participantes do Mais Educação (professores, alunos, pais, monitores) com a equipe estadual de acompanhamento do PME, esclarecendo dúvidas e propondo sugestões. O intuito é sensibilizar os atores para as possibilidades de integração com a comunidade extraescolar oferecidas pelo PME e os benefícios que a prática pode trazer para os estudantes e para a escola como um todo. Em adição a isso, o pequeno conselho terá a capacidade de sintetizar as ações desenvolvidas e os resultados nas escolas de modo a propor novas medidas necessárias.

d) Ampliar visão administrativa

Verificou-se que a gestora da Escola B possui um perfil mais voltado à administração e aos procedimentos técnicos, sendo pouco sensível às possibilidades reais da Educação Integral promovidas pelo PME. Além da mesma proposta feita para a Escola A, de fortalecimento do Comitê Local, é necessário que a gestora faça, a curto prazo (tão logo houver novas inscrições), cursos de formação voltados para o Mais Educação, para o módulo do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e para o módulo Controle Social para uma Gestão Cidadã, oferecidos gratuitamente, à distância, pelo Ministério da Educação.

A longo prazo, deverá ser feito o curso de Gestão Escolar, através do Programa de Formação Continuada de Gestores Escolares de Pernambuco (PROGEPE), o qual pode ser realizado através da própria Secretaria Estadual de Educação. Essa sugestão pretende oferecer uma compreensão mais ampla do papel do gestor de um projeto pedagógico, não apenas como administrador de uma escola, apresentando capacidades administrativas, políticas e formativas de atuação em benefício de seus estudantes. É também uma oportunidade para a utilização da abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992), verificando se o gestor tem a capacidade de reinterpretação da política pública, fato inerente ao processo, para que tal característica possa ser usada a favor do desenvolvimento dos estudantes.

3.1.2 Monitores do PME e professores

Os depoimentos dos professores e monitores demonstraram que eles conhecem pouco sobre o programa, o que acarreta o pouco envolvimento por parte dos referidos atores. Os professores dizem perceber melhorias no desempenho dos alunos, mas reconhecem não haver muita interação com os monitores das oficinas. Já os monitores reconhecem essa falta de interação e, pela observação geral da situação, não parecem saber o objetivo final de sua atuação nas escolas para além dos trabalhos diários das oficinas e cursos. Diante do exposto, é possível identificar a existência de quatro problemas encadeados: a) falta de conhecimento mais aprofundado da proposta do Mais Educação; b) falta de diálogo entre os dois grupos – monitores do PME e professores – para identificar os casos de estudantes que merecem mais atenção e, assim, melhorar o planejamento das ações interventivas; c) falta de atendimento particularizado aos alunos.

Em função disso, são propostas as seguintes medidas sanativas:

a) Para a falta de conhecimento mais aprofundado da proposta do Mais Educação, propõe-se um curso de formação de quatro dias, um dia por semana, na própria escola, a fim de apresentar e discutir dos documentos básicos do Mais Educação:

1 - Educação Integral texto referência para o debate nacional (BRASIL, 2009). O conhecimento acerca do material promoverá uma discussão a respeito dos conceitos envolvidos, a perspectiva histórica e outros aspectos relevantes contidos no documento;

2 - Manual operacional de Educação Integral (BRASIL, 2009) e Caderno Mais Educação Passo a Passo (BRASIL, 2007). Pretende-se expor claramente as etapas e a participação de cada um dos envolvidos nesse processo, abrindo as mentes às possibilidades práticas do programa;

3 - Caderno de Gestão Intersetorial do Território (BRASIL, 2009). Apresentará a importância da concatenação de esforços da escola em parceria com a comunidade;

4 - Rede de Saberes Mais Educação (BRASIL, 2009). O documento propõe apresentar caminhos de atividades pedagógicas através do diálogo entre saberes escolares e comunitários, complementando o documento anterior.

O tempo de intervalo entre cada exposição descrita é de uma semana, para que os conteúdos sejam assimilados pelos formandos como ferramentas úteis e práticas, podendo, assim, ser incorporadas no dia a dia escolar.

b) Para a falta de identificação dos alunos que necessitam de mais dedicação em problemas específicos, após a formação do item a, deve-se realizar reuniões periódicas entre professores e monitores. Sugere-se que sejam bimestrais, em acordo com o calendário escolar de provas, pois, a partir dos resultados das avaliações, poderão ser vistas as necessidades específicas dos alunos.

c) Para a falta de atendimento particularizado aos alunos, se as sugestões dos itens anteriores forem cumpridas, resta, então, aos professores e monitores discutirem planejamentos consensuais a cada caso identificado, propondo, inclusive, a inserção de atividades de outros macrocampos disponibilizados no Passo a Passo do Mais Educação.

Também seria interessante, para os dois grupos, o curso de Controle Social, oferecido gratuitamente e à distância pelo MEC através do Programa Formação pela Escola. O curso, cujo objetivo é mobilizar cidadãos e representantes sociais para atuarem no exercício do controle social das ações públicas, possui carga de 40 horas e é realizado em duas fases: presencial, com 8 horas de duração, e à distância, com 32 horas, em um período mínimo de 30 dias e máximo de 45 dias (FNDE, 2010). Os encontros presenciais obedecem ao cronograma definido pela Tutoria através da Coordenação Estadual de Formação Pela Escola.

3.1.3 Equipe estadual de acompanhamento do PME na Gerência Regional de Educação

Neste tópico serão propostas modificações de atividades para a Equipe de monitoramento. Há a consciência de que o modelo proposto atingirá um grupo muito mais amplo do que o estudado e reconhece-se a limitação dos dados disponíveis. Porém, o objetivo central dessa proposta é exatamente a inovação na forma de coletar os dados e ampliar e aprofundar as questões levantadas durante esta pesquisa. O que se oferece aqui, portanto, é o início de uma pesquisa sistemática que busca identificar novas questões e propor novas soluções. Não é uma proposta fechada, antes disso, é um estímulo à novas ideias, a uma metodologia que se retroalimente e potencialize seu alcance.

Nos depoimentos colhidos, percebeu-se que a assistência da equipe de acompanhamento da Gerência Regional de Educação Recife Sul tem esclarecido dúvidas eventuais, quando solicitada pelas gestoras, e sido essencialmente voltada para o recebimento de dados brutos e alguns poucos relatórios, conforme depoimento da Coordenação Estadual do Mais Educação (Entrevista realizada com a coordenação estadual). Acredita-se que, por ser uma equipe de acompanhamento, seu trabalho deve ser mais proativo, disponível, antecipando-se aos problemas de implementação do Mais Educação. Deve-se, portanto, seguir uma metodologia de acompanhamento que monitore os cinco grupos de atores envolvidos dentro do ambiente escolar: equipe gestora, corpo docente, monitores do PME, parceiros, estudantes e pais.

a) Pesquisar

A coleta de dados independentes, desses cinco grupos, proporciona um controle através do cruzamento de informações que permitirá à equipe identificar pontos sensíveis e sugerir modificações para auxiliar o Comitê Local. Pretende-se, também, que a equipe estadual de acompanhamento esteja aberta a dar esclarecimentos a esses atores, e não exerça um papel essencialmente fiscalizador, mas antes facilitador. Dessa forma, propõe-se que a equipe estadual seja mais um, dentre os parceiros das escolas, a encontrar os melhores caminhos para a promoção de uma educação em simbiose com o ambiente em que se encontram.

Para tanto, aventa-se a possibilidade de utilizar como metodologia de acompanhamento alguns dos passos percorridos para esta pesquisa. Isto é, além de um estudo sistemático dos documentos do PME, as coletas de informações sobre a implementação deveriam ser feitas diretamente com os representantes dos grupos de atores envolvidos. A ferramenta deve ser pensada com cautela: uma entrevista semiestruturada é a mais indicada para trabalhos mais elaborados, contudo leva mais tempo; o uso de questionários seja, talvez, mais prático para acompanhamentos rotineiros, no entanto, torna a interação muito impessoal e não deixa aberta uma oportunidade de diálogo. Propõe-se, então, um meio termo em que questões mais objetivas sejam feitas aos representantes, mas que antes se façam encontros para que a equipe estadual ouça o que estes têm a dizer.

O questionário deve estar não apenas no papel, mas também na mente dos participantes da equipe de acompanhamento que tomarão conhecimento de como está sendo implementado o Mais Educação nas escolas. São pontos essenciais mencionados pelos próprios entrevistados, aos quais se deve prestar mais atenção, tais como: apoio da gestão; busca de parceiros; tipos de atividades oferecidas; locais adequados para a realização das atividades; melhoria no rendimento dos estudantes; dentre outros que eventualmente possam surgir. O questionário deve ser flexível para incluir novas abordagens.

b) Integralizar

Como foi dito, a ideia não é exercer uma fiscalização minuciosa, mas sim promover um diálogo mais direto entre os grupos interessados e a equipe estadual. A solicitação de relatórios ao Comitê Local é apenas um dos passos para o acompanhamento. Se efetivamente uma Educação Integral é pretendida, é necessário ter um acompanhamento integral na mesma proporção em que se deseja a primeira. E para tanto a integração de todos os atores, inclusive a da equipe estadual, deve ser o eixo principal das medidas.

É necessário que a equipe de acompanhamento vá às escolas, pesquise resultados além de metas e prestações de contas. É preciso que ela busque os representantes dos grupos mencionados para ouvir o que acontece no dia a dia das instituições, e seja mais do que uma extensão da administração pública estadual, tornando-se, assim, mais um parceiro dessas escolas. Portanto, são propostas duas visitas em cada semestre escolar. No primeiro semestre, propõe-se uma no começo (após início das atividades do PME) e outra antes do seu término, com o intuito de observar como ocorreu seu desenvolvimento. A equipe de visita deverá ser composta por no mínimo dois integrantes por escola. Dessa forma, as entrevistas ou conversas com os representantes dos grupos serão realizadas de maneira mais célere possível sem haver sobrecarga - um ficará responsável por conduzir os diálogos e outros por fazer anotações e observações sobre o ambiente escolar geral. Para o segundo semestre, é interessante que ocorra uma visita no meio do semestre para averiguação de mudanças no quadro e outra no final do ano letivo para a coleta efetiva de informações de como se deu a realização do Mais Educação no ano corrente.

3.2 Cronograma e disponibilidade de recursos

As ações expostas neste tópico são de caráter permanente e contínuo, à exceção dos cursos de formação oferecidos pelo MEC que possuem calendário próprio com turmas em vários períodos do ano, assim como o curso para gestores oferecidos pelo Estado de Pernambuco e pelo MEC através do Progestão.

Devido a essa peculiaridade, tampouco serão necessários investimentos financeiros extraordinários, pois são medidas que visam uma reorganização do trabalho ou que já contam com o apoio de instituições federais, como o MEC e o próprio Governo Estadual. Valendo ressaltar que mesmo não sendo necessários recursos financeiros extraordinários para execução das ações propostas, o fato dos atores envolvidos no processo participarem de momentos de estudos, palestras, formações e cursos online contidos nessa proposta, demanda convencimento e investimento de tempo dos mesmos.

3.3 Resumo das ações

Quadro 3 - Resumo das ações interventivas propostas - PAE

Para Quem	Gestoras	Professores e Monitores	Equipe Estadual
O quê	<ul style="list-style-type: none"> • Formação das gestoras (descentralização e fortalecimento da gestão) • Ampliação do conhecimento sobre as possibilidades do PME 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliação do conhecimento sobre as possibilidades do PME • Integralização das ações entre os dois grupos 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar o acompanhamento da Equipe para além da burocracia cotidiana, tornando-a mais proativa
Como	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimento do comitê local Cursos de formação para Gestor Palestras e cursos de formação sobre a proposta norteadora do PME (inscrições através da Secretaria Estadual de Educação 	<ul style="list-style-type: none"> • Palestras e Cursos de formação sobre a proposta norteadora do PME • Reuniões periódicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Abrir canal de diálogo com os demais atores do PME, através de pesquisa <i>in loco</i> com esses participantes • Integralizar-se mais com os problemas de implementação do PME
Quem	<ul style="list-style-type: none"> • Equipe estadual de acompanhamento, gestores escolares e comitê local 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão escolar e comitê local 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipe estadual de Acompanhamento
Por quê	<ul style="list-style-type: none"> • Notou-se, na figura da gestora da escola A, sobrecarga de funções e extrema personalização na execução do PME, enquanto que, na figura da gestora da escola B, pouco envolvimento e pouco entendimento da proposta norteadora do PME 	<ul style="list-style-type: none"> • Percebeu-se que professores e monitores dialogavam pouco sobre as necessidades dos alunos e tinham informações esparsas sobre a proposta do PME 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificou-se que a participação da equipe de acompanhamento é realizada apenas de forma burocrática e pouco presente no cotidiano da escolas
Onde	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos de formação on-line • Grupos de estudo dos Comitês realizados na própria escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Secretaria de Educação, Gerência Regional de Educação e Escolas
Quando	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos on-line • Grupos de estudo – formação continuada 	<ul style="list-style-type: none"> • Palestras no início do ano • Cursos on-line ofertados pelo MEC • Reuniões mensais 	<ul style="list-style-type: none"> • Continuamente, com duas visitas por semestre, uma no começo do ano (após início das atividades do PME), outra antes do término do primeiro semestre, uma terceira na metade do segundo semestre e outra no final do ano letivo.
Quanto	<ul style="list-style-type: none"> • Zero 	<ul style="list-style-type: none"> • Zero 	<ul style="list-style-type: none"> • Zero

Considerações finais

Este Plano de Ação Educacional foi concebido com base na análise realizada em duas escolas da rede estadual de Pernambuco. Existem grandes dificuldades em se trabalhar com dados limitados, especialmente se a intenção é propor intervenções que atinjam um grupo maior. No entanto, para o pesquisador, um universo de dados menor permite um maior aprofundamento e elaboração de certas questões que, com um número maior de informações, só seriam viáveis de ser tratadas quantitativamente, deixando certas particularidades, como as levantadas nas entrevistas, à margem do processo analítico. Tal escolha metodológica justifica-se, ainda, pois um dos objetivos do trabalho é identificar dificuldades encontradas nessas escolas e propor soluções. Reconhecer essas dificuldades é, também, um ponto de partida para sua melhoria durante a aplicação dos resultados da pesquisa.

As escolas analisadas, embora estejam dentro do mesmo programa federal e atendam a públicos bastante semelhantes em seu perfil socioeconômico, tiveram trajetórias diferentes quanto à implementação do Mais Educação. Em um dos casos, a gestora obteve bastante êxito em conseguir parceiros e monitores para os cursos do PME, porém trouxe para si uma grande quantidade de responsabilidades além das necessárias, visto as atribuições delegadas pelo caderno de Passo a Passo do Mais Educação (BRASIL, 2007), o que tornou sua gestão muito centralizadora, embora exitosa.

Em uma situação diferenciada analisada em outra escola, a gestora possuía um perfil essencialmente voltado para questões administrativas e demonstrava menor facilidade em convencer a comunidade a participar mais da vida escolar e, assim, conseguiu poucos parceiros e monitores. Sua gestão, pouco envolvida com assuntos além dos administrativos, não lhe permitiu um maior conhecimento sobre as dificuldades dos estudantes para agir segundo os recursos disponibilizados pelo PME. Em decorrência disso, os estudantes também não pareciam estar muito interessados nos cursos e nas oficinas oferecidos.

Diante desses contextos, é imprescindível a necessidade de se estabelecer uma gestão participativa quando todos assumem responsabilidades distintas que tendem para o mesmo fim: garantir a execução das atividades propostas no programa de forma a alcançar seus objetivos e metas por meio de uma rede de colaboração. Esta deve estar comprometida com o acompanhamento das atividades

desenvolvidas, e com a promoção de uma articulação permanente entre a comunidade intraescolar e entre a escola e a comunidade extraescolar, tudo como forma de envolver e responsabilizar todos nesse processo educacional.

Em ambas as escolas, professores e monitores demonstraram ter pouco conhecimento sobre o seu papel no Mais Educação, em uma escola, possivelmente, devido à gestão muito centralizadora e, no outro, por uma gestão pouco engajada. É necessário envolvê-los no processo, pois a troca de informações entre eles é o que permitirá a formulação de atividades mais focadas em ajudar aos alunos com dificuldades e fomentar novos desafios para aqueles que já têm um bom aproveitamento.

Constatou-se, também, que o acompanhamento da equipe estadual focou-se, primordialmente, na emissão de documentos para um monitoramento distante da realidade escolar, deixando que dúvidas e problemas que surgiram em estágios iniciais da implementação do programa pudessem ser sanados. Entende-se que, se uma Educação realmente Integral é o objetivo final do Mais Educação, é necessário que o trabalho dos atores da implementação também seja integralizado e que ajam todos, conjuntamente, como uma grande equipe. Além disso, a autoavaliação e o monitoramento mútuo são ações muito importantes para que o Programa Mais Educação obedeça à sua intenção de criação original.

Se a Educação Integral propõe que os estudantes se formem de maneira mais humanística, para além das formalidades do ensino tradicional, é, portanto, desejável que vejam isso também exemplificado nas ações de seus educadores. Como uma das pretensões do programa é a formação de cidadãos mais ativos e engajados e multiplicadores de mudanças em suas realidades sociais, é indispensável que as mudanças sejam o exemplo a ser dado e visto tanto em suas escolas, como também nas atitudes daqueles que representam a organização política do país em que exercerão sua cidadania.

A intenção desta proposta é que este Plano de Ação Educacional seja executado como teste, pondo à prova esta metodologia de acompanhamento do Mais Educação. É importante que novos instrumentos sejam criados para o controle de resultados das políticas públicas não somente em aspectos quantitativos, mas também, qualitativos. E, dessa forma, pretende-se que a qualidade atinja aqueles a quem, de fato, as políticas públicas educacionais devem alcançar: os estudantes, as

escolas, as famílias e as comunidades, Por isso, esses atores devem participar de todo o processo, de implementação e de avaliação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOTECA VIRTUAL ANÍSIO TEIXEIRA. **A Escola parque da Bahia**. Disponível em: www.bvanisio Teixeira.ufba.br/livro11/pagina33.htm. Acesso em: 30 ago. 2013.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *REVISTA ELETRÔNICA DOS PÓS-GRADUANDOS EM SOCIOLOGIA POLÍTICA DA UFSC* Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf. Acesso em: 4 nov. 2013.

BRASIL. **Rede de saberes Mais Educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf. Acesso em: 27 ago. 2013.

_____. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/Secad, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 13 jan. 2013.

_____. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília: Ministério da Educação, Plano de Desenvolvimento da Escola, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso em: 12 jan. 2013.

_____. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília: Ministério da Educação, Plano de Desenvolvimento da Escola, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso em: 15 abr. 2014.

_____. **Gestão Intersectorial do território**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8160&Itemid=. Acesso em: 12 jan. 2013.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação

das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007a.117.

_____. **Decreto nº 7.083**, de 24 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010, p.2 (edição Extra).

_____. **Portaria Normativa Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

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

_____. **Compromisso todos pela Educação**: passo a passo. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

_____. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2011. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2011.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

_____. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Ministério da Educação. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf. Acesso em: 27 ago. 2013.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 21 DE 22 DE JUNHO DE 2012**, Dispõe sobre a destinação dos recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, de 12 de abril de 2012, para as escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de Educação Integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com os Programas Mais Educação e Escola Aberta. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 jun. 2012.

Beabá do Brasil. Educar para Crescer. História da Educação no Brasil. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/história-educacao>. Acesso em: 23 ago. 2013.

BURGOS, Marcelo Baumann; CANEGAL, Ana Carolina. Diretores Escolares em um contexto de Reforma da Educação. **Revista Pesquisa e Debate em educação**, v1, n1, 2011. Disponível em: http://www.revistappgp.caeduff.net/index.php/revistappgp_pesquisa/article/view/10. Acesso em: 01 mai. 2014.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: Uma nova identidade para a escola Brasileira? **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81. Campinas, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2013.

_____. Educação Integral. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/pdf/251.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2013.

_____, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 147-174, jul. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a08.pdf>. Acesso em: 14 set. 2013.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 2, p. 78-100, 2013. Disponível em: <http://www.revistappgp.caedufff.net/index.php/revista1/article/download/24/22>. Acesso em: 07 fev. 2014.

COSTA, Márcio da. Criar o público não-estatal ou tornar público o estatal? Dilemas da educação em meio à crise do Estado. **Revista Brasileira de Educação**, dez. 2001, n.18, p.41-51. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a05.pdf>. Acesso em: 17 out. 2013.

CHRISTOVÃO, Ana Carolina. **A Vizinhança importa: desigualdades e educação no morro do Cantagalo – RJ**. 2009. Dissertação (mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2009.

DUARTE, Rosália. Entrevista em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 24, p. 213 – 225. 2004. Editora UFPR. Disponível em: <http://Ojs,c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/vieww/2216>. Acesso em: 10 abr. 2014.

FNDE – FUNDO NACIONAL PARA DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Formação Pela Escola: módulo controle social para conselheiros – caderno de estudos**. Brasília: MEC, 2010. 1ª ed.

GEBRIM, Thais. Uma lição de RH. **Melhor Gestão de Pessoas**. Entrevistas. 273 ed. São Paulo, ago. 2010.

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira. **Ideb: resultados e metas**. Brasília, 2012. Base de dados online. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 23 ago. 2013.

JC ONLINE. Ginásio Pernambucano é vistoriado. **Jornal do Comercio**, Cidades, Recife – 28 dez. 1999. Disponível em: www2.uol.com.br/JC/_1999/2812/cd2812q.htm. Acesso em: 24 ago. 2013.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Editora UFPR Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/07.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2013.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Série Cadernos de Gestão.

MAGALHÃES, Marcos. **A Juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio**: Pernambuco cria, experimenta e aprova. São Paulo: Albatroz/Loqüi, 2008. 136. Disponível em: icebrasil.org.br. Acesso em: 09 set. 2013.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2014.

_____. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, v. 9, n. 1, p.4-16, Itajaí, jan/abr 2009.

MEIRA, Rogério C. As ferramentas para a melhoria da qualidade. Porto Alegre: SEBRAE, 2003.

MOTA, Cristina Nascimento da; CARARO, Marlene de Fátima; COELHO, Paula Cristiane Andrade. **Comunicações**, Piracicaba, ano 19, n. 2, p. 75-88, jul.-dez. 2012. ISSN Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/download/1061/1090>. Acesso em: 17 out. 2013.

PEREIRA da COSTA, F. A. **Arredores do Recife**. 2. ed. autônoma. Apresentação e organização de Leonardo Dantas Silva. Inclui estudo sobre o bairro da Capunga de José Antônio Gonsalves de Mello. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2001. 202 p. il. (Estudos e pesquisas, 117).

PEREZ, José Roberto Rus. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out.-dez. 2010

PERNAMBUCO. **Lei complementar n. 125**. Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências. Recife: 10 jul. 2008.

_____. **Lei n.12.944**. Que classifica o porte das escolas estaduais. Recife: 16 dez. 2005.

_____. **Base de Dados Educacionais: Perfil Escolar. 2012**. (Intranet. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco).

QEDU. **Evolução do aprendizado na escola**. 2013a. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola/88403-escola-carlos-alberto-goncalves-de-almeida/>. Acesso em: 15 maio 2014.

QEDU. **Evolução do aprendizado na escola**. 2013b. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola/92900-escola-barros-carvalho/>. Acesso em: 15 mai. 2014.

RECIFE. **Lei nº 16.176**. Estabelece a Lei de Uso e Ocupação do Solo (LUOS) da Cidade do Recife. Recife, 1996.

_____. **Perfil dos Bairros**. 2013. Disponível em: <http://www2.recife.pe.gov.br/a-cidade/perfil-dos-bairros/>. Acesso em: 09 out. 2013.

_____. **Perfil dos Bairros: Prado**. 2013. Disponível em: <http://www2.recife.pe.gov.br/a-cidade/perfil-dos-bairros/rpa-4/prado/>. Acesso em: 09 out. 2013.

_____, Prefeitura do; AGÊNCIA ESTADUAL DE PLANEJAMENTO E PESQUISAS DE PERNAMBUCO (CONDEPE/FIDEM). **Atlas do Desenvolvimento Humano na Região Metropolitana do Recife**. Secretaria de Controle e Desenvolvimento Urbano e Obras (Recife)/ Diretoria Executiva de Estudos, Pesquisas e Estatísticas e Diretoria de Sistematização e Disseminação de Informações (Condepe/Fidem). 2011.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval *et. al.*. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SECRETARIA do Estado de Educação do Rio de Janeiro. Centros Integrados de Educação Pública: uma nova escola. **Estudos Avançados**, v.5, n. 13. São Paulo, set.-dez. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n13/v5n13a04.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2013.

Secretaria do Estado de Pernambuco. **Educação Integral**. Secretaria do Estado de Pernambuco. Gerência de Informações e Sistemas Aplicativos. Perfil Escolar-2012. Disponível em: [www.educacao.pe.gov.br/portal/ Educação Integral](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/Educação%20Integral). Acesso em: 26 ago. 2013.

TEIXEIRA, Anísio. 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.bvanisioiteixeira.ufba.br/>. Acesso em: 14 abr. 2013.

_____. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.65, n.150, maio/ago. 1984. p.407-425. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/mapion.htm>. Acesso em: 30 ago. 2013.

VIANNA, Maria. José Braga. As Práticas socializadoras familiares como *locus* de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 107-125, jan./abr. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 mai, 2014.

APÊNDICES

1. Roteiro da entrevista semiestruturada para aplicação junto ao coordenador estadual do PME e técnico responsável na Gerência Regional de Educação.

- 1) Há quanto tempo você trabalha com educação pública? E com o Programa Mais Educação?
- 2) Como ocorreu o processo de implantação do PME no estado?
- 3) Quais foram os avanços percebidos no PME?
- 4) Dentre os avanços percebidos, qual você destaca?
- 5) Em sua opinião, que dificuldades podem ser destacadas no desenvolvimento do Programa Mais Educação?
- 6) Há um monitoramento nessa implementação?
- 7) No âmbito das gestões escolares, como você percebe tal desenvolvimento? Cite exemplos.
- 8) Existe exemplos de sucesso? E de insucesso?
- 9) No âmbito da Secretaria de Educação/Gerência Regional de Educação, quais dificuldades poderiam ser destacadas no desenvolvimento do Programa Mais Educação?
- 10) O suporte técnico realizado pela coordenação estadual e/ou Federal é satisfatório? Em que medida?

2. Roteiro da entrevista semiestruturada para aplicação junto ao gestor escolar.

- 1) Há quanto tempo, você trabalha com educação pública estadual? E como gestor (a) escolar?
- 2) Como ocorreu o processo de implantação do Programa Mais Educação em sua escola?
- 3) Como você percebe a implementação do programa? Há desafios? Quais seriam eles?
- 4) Há um monitoramento dessa implementação? Com é feito esse processo?
- 5) Você observou mudanças de atitudes a partir dessa implementação? Exemplifique?
- 6) Qual o grau de envolvimento da equipe escolar com o Programa? Descreva.

- 7) O suporte técnico realizado pela coordenação estadual é satisfatório? E o federal? Em que medida?
- 8) O que você considera relevante destacar a respeito da implementação do programa em sua escola?

3. Roteiro da entrevista semiestruturada para aplicação junto ao coordenador do programa na escola.

- 1) Há quanto tempo você trabalha nessa escola ? E como coordenador(a) do programa?
- 2) Como você percebe a implementação do programa? Há desafios? Quais são eles?
- 3) Há um monitoramento dessa implementação? Com é feito esse processo?
- 4) Você observou mudanças de atitudes a partir dessa implementação? Exemplifique.
- 5) Qual o grau de envolvimento da gestão escolar com o Programa? E da equipe? Descreva.
- 6) O suporte técnico realizado pela coordenação estadual é satisfatório? E o federal? Em que medida?
- 7) O que você considera relevante destacar sobre a implementação do programa em sua escola?

4. Roteiro da entrevista semiestruturada para aplicação junto ao professor.

- 1) Há quanto tempo você é professor da rede pública estadual? E dessa escola? Você é efetivo ou contratado? Qual disciplina leciona?
- 2) Você possui conhecimento sobre as atividades desenvolvidas na escola através do Programa Mais Educação?
- 3) Caso conheça o programa, qual o seu nível de envolvimento com essas atividades? E com os monitores do PME?
- 4) O que considera como fator positivo para os alunos participantes?
- 5) Após a implementação do programa, você tem observado mudanças na vida escolar e no comportamento desses alunos?

- 6) O que você considera relevante destacar a respeito da implementação do programa nessa escola?
- 7) Você percebe alguma dificuldade no desenvolvimento das atividades do programa?
- 8) Como percebe o envolvimento da gestão escolar nesse processo? Exemplifique.

5. Roteiro da entrevista semiestruturada para aplicação junto ao monitor dos macrocampos.

- 1) Qual é a sua formação?
- 2) Há quanto tempo é monitor do programa? E nessa escola?
- 3) Como é feito o desenvolvimento das atividades do macrocampo sob sua responsabilidade? Há desafios? Quais são eles?
- 4) Como você observa a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas? Cite exemplos.
- 5) Existe diálogo com o professor?
- 6) Como você descreve o apoio por parte da gestão? E dos demais profissionais da escola?
- 7) O que você considera relevante destacar sobre a implementação do programa na escola?