

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

JORGE ALBERTO LAGO FONSECA

**AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR: UMA POLÍTICA NO CONTEXTO DA
PRÁTICA ESCOLAR NO BRASIL E NA ARGENTINA**

SÃO LEOPOLDO/RS

2014

JORGE ALBERTO LAGO FONSECA

**AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR: UMA POLÍTICA NO CONTEXTO DA
PRÁTICA ESCOLAR NO BRASIL E NA ARGENTINA**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof^a Dr^a Flávia Obino Corrêa Werle

SÃO LEOPOLDO/RS

2014

Jorge Alberto Lago Fonseca

Ampliação do Tempo Escolar: Uma política no contexto da prática escolar no Brasil e na Argentina

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovado em 21 de agosto de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Flávia Obino Corrêa Werle (Orientadora) – UNISINOS

Prof. Dr. Luís Enrique Aguilar – UNICAMP

Profª Drª Estela Maria Miranda – UNC

Profª Drª. Beatriz Terezinha Daudt Fischer – UNISINOS

Profª. Drª. Berenice Corsetti – UNISINOS

F676a Fonseca, Jorge Alberto Lago

Ampliação do tempo escolar: uma política no contexto da prática escolar no Brasil e na Argentina/ Jorge Alberto Lago Fonseca. – São Leopoldo, 2014.

219 f.

Tese (doutorado) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-graduação em Educação, 2014.

Orientadora: Prof^a Dr^a Flávia Obino Corrêa Werle.

1. Políticas Educacionais. 2. Educação Integral. 3. Programa Mais Educação. I. Título.

Catálogo na Fonte:

Bibliotecária Dafne Silva de Freitas – CRB 10/2175

À Alana, pelo amor e companheirismo. Filha, contigo torno-me humano a cada dia. Obrigado por fazer parte da minha trajetória.

Ao meu pai, in memoriam. Pai, mesmo tendo escolhido partir cedo, no pouco tempo em que convivemos, ensinou-me a não desistir nunca. Lembro-me do dia em que dizia a minha mãe no quarto, enquanto, eu estava na sala, não diga a ele que não terá condições financeiras de estudar. Queria ter tido a oportunidade de conviver mais tempo com o senhor, e poder ensinar-lhe a ler, sei o quanto isso dificultava a sua vida.

À Soeli e à Teresa, minhas mães. Cada uma a sua maneira contribuiu muito para que eu chegasse até aqui.

À Rejane, minha professora da terceira série. Penso que não saiba o quanto contribuiu para a minha formação acadêmica e profissional, quando não permitiu que meus pais interrompessem os meus estudos por problemas de saúde.

AGRADECIMENTOS

À Professora Flávia, pelas orientações, e, principalmente, por ter acreditado em meu trabalho, ao ter me escolhido para fazer parte do seu grupo de pesquisa, no Projeto Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática, vinculado ao Observatório de Educação INEP/Capes.

À Banca de Qualificação do Projeto de Tese, professores Donaldo Bello de Souza, Helena Copetti Callai, Beatriz Terezinha Daudt Fischer e Berenice Corsetti, pelas orientações, embora tenha reencaminhado a pesquisa por caminhos nem todos divisados naquela ocasião.

À Banca Examinadora pelas contribuições para a qualificação da pesquisa, em especial, a professora Estela, também minha orientadora durante o período em que fiquei na Universidade Nacional de Córdoba na Argentina, como bolsista do Projeto CAPG-BA 060/2011 – Centros Associados de Pós-Graduação Brasil - Argentina.

Às professoras da linha de pesquisa Educação, História e Políticas, foram excelentes momentos de crescimento acadêmico e profissional.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos e, especialmente à Loi e Carol, secretárias.

Às colegas, Carol, Renata e Tati, hoje amigas, juntos tornamos a nossa trajetória, durante o doutorado, um momento de crescimento acadêmico e humano, produzimos e rimos.

Às amigas, Cleonice, Gislaine, Marta e Martinha, pelos momentos de descontração, e por toda a confiança, incentivando-me sempre.

À Sandra, simplesmente, pela amizade, isso me basta.

Ao Edson e à Ana, hoje distantes geograficamente, juntos discutimos e rimos.

Aos amigos e amigas que fiz em Panambi, a vida acadêmica, às vezes, nos priva de alguns momentos de descontração, mas cada um sabe a importância que tem na minha vida pessoal, acadêmica e profissional.

Ao Valter pelas caronas, depois do trabalho, à noite, até a rodoviária de Panambi, e pelo silêncio enquanto eu dormia, companheiro de apartamento durante um ano.

Ao Rudião, também, companheiro de apartamento, em outro tempo, obrigado pelo barulho, pelas caronas, pelos risos, pelos choros, pelas lamentações; crescemos.

Aos meus irmãos e irmã, obrigado pela admiração!

A Escola

"Escola é...
o lugar onde se faz amigos
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
O coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.
Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados',
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
que não tem amizade a ninguém
nada de ser como o tijolo que
forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só
estudar, não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se 'amarrar nela'.
Ora , é lógico...
numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se,
ser feliz."



de Paulo Freire

RESUMO

Nesta pesquisa, analisou-se o Programa Mais Educação, bem como Jornada Estendida e Jornada Ampliada; o primeiro é desenvolvido no Brasil e os outros dois em Córdoba, na Argentina. O objetivo geral do estudo é analisar a contribuição do Programa Mais Educação para a qualidade da educação no Rio Grande do Sul, fazendo uma comparação com os Programas Jornada Estendida, que possui a finalidade de ampliar a jornada escolar em média uma hora por dia a fim de reforçar o ensino de linguagem, matemática e língua inglesa, e Jornada Ampliada, que possui o objetivo de ampliar o tempo escolar, em média três horas diárias, quatro vezes por semana, através de oficinas nas diferentes áreas do conhecimento, desenvolvidos na Província de Córdoba, na Argentina. Para tanto, propõe-se os seguintes objetivos específicos: discutir a temática da qualidade da educação sob diferentes perspectivas; analisar as contribuições da educação integral e em tempo integral como uma forma de melhorar a qualidade do ensino; identificar os envolvidos no Programa Mais Educação, na Jornada Estendida e na Jornada Ampliada; e por fim, discutir o papel de cada sujeito nos Programas abordados. Para dar sustentação a essa pesquisa foram realizados estudos nas legislações relacionadas à área da educação integral e educação em tempo integral, no Brasil e na Argentina, manuais que caracterizam e orientam desde a adesão até a efetivação na prática. Como esta pesquisa está vinculada ao campo das políticas educacionais, foram realizados estudos teóricos sobre o ciclo de políticas, proposto por Stephen Ball, para buscar o entendimento das políticas no contexto da prática. Pesquisou-se no SIMEC e no PDDE Interativo para fazer o levantamento de quantas escolas na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul oferecem o Programa Mais Educação, e a evolução do Programa desde a sua implantação no Brasil, e, também, a situação de cada escola no momento da adesão. Ainda foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os gestores, professores,icineiros e estudantes, nos municípios de Córdoba, São Borja e Panambi. O estudo revelou que mesmo os programas, do Brasil e de Córdoba, apresentando algumas deficiências, principalmente, em relação aos espaços físicos e aos recursos humanos, são uma importante ferramenta para oferecer educação integral aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, fazendo com que eles permaneçam mais tempo na escola, distantes de situações de risco. A escola além de ser um importante espaço de construção do conhecimento, torna-se um espaço de encontro entre os seus pares, ao oferecer atividades voltadas ao esporte, lazer, cultura, saúde, recreação, e, também importantes atividades voltadas ao conhecimento, como auxílio ao tema e letramento. O conceito sobre a qualidade em educação perpassa toda a pesquisa, pois melhorar a qualidade da educação através da ampliação do tempo escolar e a oferta de outras atividades é um dos objetivos principais dos três programas.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Educação Integral. Ampliação do Tempo Escolar. Qualidade. Programa Mais Educação. Jornada Estendida. Jornada Ampliada.

ABSTRACT

In this research, it was analyzed the Programa Mais Educação (More Education Program), besides Jornada Estendida (Stretched Day) and Jornada Ampliada (Extended Day); the first is developed in Brazil and the others in Córdoba, Argentina. The main objective of the study is to analyze the contribution of Programa Mais Educação for the education quality from Rio Grande do Sul, making a comparison with the Programa Jornada Estendida, which has the purpose of expanding the school day on average an hour a day strengthen the teaching of Language, Mathematics and English, as well as, Programa Jornada Ampliada, which has the goal of expanding school time, on average three hours a day, four times a week, through workshops in different areas of knowledge, developed in the Province of Córdoba, Argentina. For that, it was proposed the following specific objectives: to discuss the role of education quality from different perspectives; to analyze the contributions of integral-full-time education as a way to improve the teaching quality; to identify those involved in Programa Mais Educação, Jornada Estendida and Jornada Ampliada; and finally, to discuss the role of each subject approached in the programs. To give support to this research, studies were carried out in the legislation related to the area of integral education and full-time education in Brazil and Argentina, manuals which explain and guide since accession until the realization in practice. As this research is linked to the educational policy field, theoretical studies have been conducted about the policies cycle, proposed by Stephen Ball to seek the understanding of policies in the context of practice. It was searched in SIMEC and Interactive PDDE to take stock of how many schools in Rio Grande do Sul state network of education offer Programa Mais Educação, and the program evolution since its implementation in Brazil, also the situation of each school at the time of accession. Still, semi-structured interviews with managers, teachers, workshop instructors and students were performed in the following cities: Córdoba, São Borja and Panambi. The study revealed that, even with some deficiencies mainly related to physical spaces and human resources, the programs from Brazil and Córdoba are an important tool to provide integral education to students in a situation of social vulnerability, making them remain longer in school, away from risky situations. The school, in addition to being an important area of knowledge construction, becomes a meeting place among their peers by offering activities for sport, leisure, culture, health, recreation, besides important activities aimed at knowledge, such as, literacy and help to make the homework. The concept about quality in education permeates all this research, because to improve the education quality by extending school time and the provision of other activities is one of the three programs primarily objectives.

Keywords: Educational Policy. Integral Education. Expansion of School Time. Quality. Programa Mais Educação. Jornada Estendia. Jornada Ampliada.

RESUMEN

En esta investigación se han analizado los programas *Mais Educação*, Jornada Extendida y Jornada Ampliada; el primer programa se desarrolla en Brasil y los demás en Córdoba, Argentina. El objetivo general del estudio es analizar la contribución del *Programa Mais Educação* para la calidad de la educación en *Rio Grande do Sul*, comparándolo con los dos programas nombrados. La Jornada Extendida tiene la finalidad de ampliar la jornada escolar en media hora cada día, para reforzar la enseñanza del lenguaje, de matemáticas y de lengua inglesa. A la vez, la Jornada Ampliada, objetiva aumentar el tiempo escolar en tres horas cada día, cuatro veces por semana, por medio de talleres relacionados a las diversas áreas del conocimiento. Ante lo expuesto, se proponen los siguientes objetivos específicos: discutir la temática de la calidad de la educación bajo diferentes perspectivas; analizar las contribuciones de la educación integral y en tiempo integral como una forma de mejorar la calidad de la enseñanza; identificar los incluidos en el *Programa Mais Educação*, en la Jornada Extendida y en la Jornada Ampliada y, por fin, discutir el papel de cada sujeto en los programas mencionados. Para llevar a cabo la investigación han sido realizados estudios acerca de la legislación relacionada al área de la educación integral y de la educación en tiempo integral, en Brasil y en Argentina y de manuales que caracterizan y orientan los programas, desde el principio hasta su concretización efectiva. Puesto que este trabajo está vinculado al campo de las políticas educacionales y, con el fin de comprender las políticas en el contexto de las prácticas, han sido realizados estudios teóricos acerca de los ciclos de políticas propuesto por Stephen Ball. Además, se han buscado informaciones en el SIMEC y en el PDDE interactivo para hacer un inventario del número de escuelas de la red estadual de educación de Rio Grande do Sul que ofrecen el *Programa Mais Educação* y su evolución desde su implantación en Brasil, además de la situación de cada escuela en el momento que ha ingresado en dicho programa. Asimismo han sido realizadas entrevistas semiestructuradas con los gestores, profesores, responsables de los talleres y estudiantes, de Córdoba, en Argentina y de São Borja y Panambi, en Brasil. El estudio ha revelado que, aunque los programas, de Brasil y de Córdoba, presenten algunas insuficiencias, principalmente en lo que se refiere a los espacios físicos y a los recursos humanos, ellos son una importante herramienta que posibilita ofrecer una educación integral a los estudiantes en situación de vulnerabilidad social, permitiendo que permanezcan más tiempo en la escuela y, de esta manera, alejándolos de situaciones de riesgo. La escuela, además de ser un importante espacio de construcción del conocimiento, al ofrecer actividades relacionadas al deporte, recreación, cultura, salud y actividades relacionadas al conocimiento, como ayuda en las tareas extraclase y literacidad, se hace también un espacio de encuentro a los estudiantes que la frecuentan. El concepto acerca de calidad en educación está presente en toda la investigación, ya que es el objetivo de los tres programas analizados, es decir, mejorar la calidad de la educación por medio de la ampliación del tiempo escolar y de la oferta de otras actividades de formación.

Palabras-clave: Políticas Educacionales; Educación Integral; Ampliación del Tiempo Escolar; Programa Mais Educação; Jornada Extendida; Jornada Ampliada.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Plano Nacional de Educação Obrigatória e Formação Docente: Nível Primário – Objetivo I.....	89
Quadro 2 – Plano Nacional de Educação Obrigatória e Formação Docente: Nível Primário – Objetivo II.....	90
Quadro 3 – Plano Nacional de Educação Obrigatória e Formação Docente Nível Secundário – Objetivo I.....	91
Quadro 4 – Matrícula por divisão político-territorial de oferta de Jornada Estendida	92
Quadro 5 – Escolas Estaduais de Tempo Integral – Ano 2004.....	96
Quadro 6 – Escolas Estaduais de Tempo Integral – Ano 2014.....	97
Quadro 7 – Relação do Índice de Pobreza, IDEB e o número de escolas estaduais que ofertam o Programa Mais Educação por região, de acordo com a distribuição do COREDE.....	128

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Teses e dissertações organizadas por áreas de pesquisa.....	21
Figura 2– Produção de artigos no Brasil	25
Figura 3 – Teses e dissertações: <i>educação integral/tempo integral</i>	69
Figura 4– <i>Educação integral</i>	84
Figura 5– mapa de Córdoba com a distribuição das escolas primárias e secundárias	100
Figura 6– Escolas de tempo integral em São Borja	101
Figura 7– A oferta do Programa Mais Educação no Rio Grande do Sul	125
Figura 8– Situação das escolas no processo de adesão ao Programa Mais Educação	126
Figura 9– Distribuição dos municípios nas áreas dos Coredes.....	127
Figura 10– Tela inicial PDDE interativo.....	131
Figura 11– Tela PDDE interativo: atualização de dados pessoais	132
Figura 12– Tela PDDE interativo: lista de escolas/diretores.....	133
Figura 13– Tela PDDE interativo: lista de escolas/diretores – Situação das escolas	133
Figura 14– Tela PDDE interativo: lista de escolas/diretores – Informações sobre as escolas	134
Figura 15– Escolas de Panambi em processo de cadastramento	137
Figura 16 – Escolas estaduais de São Borja selecionadas para o programa.....	137
Figura 17– Escolas municipais de São Borja selecionadas para o programa	138
Figura 18– Ilustração da capa da Revista CEA n. 23.....	143
Figura 19– Escola Estadual de Ensino Médio Tricentenário	175
Figura 20– Escola Estadual de Ensino Fundamental João Goulart	176
Figura 21– Escola Estadual de ensino fundamental Tusnelda Lima Barbosa.....	177
Figura 22– Escola Estadual de ensino fundamental Viriato Vargas	178
Figura 23– Escola Estadual Padre Francisco Garcia	179
Figura 24– Escola Estadual de ensino fundamental Hermann Faulhaber.....	180
Figura 25– Escola Estadual de ensino fundamental Pindorama	181
Figura 26– Escola Estadual de ensino médio Paulo Freire.....	182

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1. REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA COMPREENDER O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	20
1.1. A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: foco na qualidade da educação	20
1.2. As políticas educacionais no contexto escolar.....	25
1.3. Educação de qualidade e os Organismos Internacionais	29
1.4. A perspectiva do ciclo de políticas e o Programa Mais Educação	33
1.4.1. O Contexto da Prática na Escola Estadual de Ensino Fundamental.....	42
1.5. De que qualidade estamos falando?.....	45
1.5.1. De que lugar estamos falando: estrutura da escola pública	54
1.5.2. Qualidade Social	58
1.5.3. Qualidade <i>versus</i> Ideb.....	62
2. A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: SOLUÇÕES PARA MELHORAR A QUALIDADE	68
2.1. A pesquisa sobre Tempo Integral/Educação Integral no Brasil.....	68
2.2. Educação Integral e Escola de Tempo Integral	76
2.2.1. Educação em Tempo Integral no Brasil.....	79
2.2.2. Educação em Tempo Integral na Argentina	84
2.2.3. Educação em Tempo Integral no Rio Grande do Sul	93
2.2.4. Educação em Tempo Integral na Província de Córdoba	98
2.2.5. Educação em Tempo Integral nos Municípios Pesquisados	100
3. MAIS EDUCAÇÃO.....	103
3.1. A Expansão do Tempo Escolar na América Latina.....	103
3.2. A pesquisa sobre o Programa Mais Educação	109
3.3. A política do Mais Educação.....	116
3.4. Mais Educação no Brasil.....	122
3.5. Mais Educação no Rio Grande do Sul	124
3.6. Mais Educação nos Municípios Pesquisados	130
4. JORNADA AMPLIADA E JORNADA ESTENDIDA.....	139
4.1. A pesquisa sobre Jornada Ampliada e Jornada Estendida na Argentina..	139
4.2. A política da Jornada Estendida e da Jornada Ampliada.....	147
4.3. Jornada Estendida e Jornada Ampliada na Província de Córdoba	148

4.4.	Jornada Estendida e Jornada Ampliada em Córdoba.....	152
4.5.	Mais Educação, Jornada Ampliada e Jornada Estendida: algumas aproximações possíveis.....	170
5.	O CONTEXTO DA PRÁTICA E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	173
5.1.	Mais Educação uma política no contexto da prática escolar.....	173
5.2.	Descrição das escolas envolvidas	175
5.3.	Mais Educação: diferentes olhares	182
5.3.1.	Gestor Local do Programa Mais Educação	183
5.3.2.	Gestor Escolar.....	184
5.3.3.	Professor	194
5.3.4.	Oficineiros	198
5.3.5.	Estudantes	201
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	204
	REFERENCIAS	207

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a qualidade no ensino envolve vários setores da comunidade, deixa de ser uma preocupação exclusivamente governamental, e, assim, o Estado busca constantemente aliados para atingir este objetivo.

Esta pesquisa possui como foco os Programas Mais Educação, Jornada Estendida e Jornada Ampliada. O primeiro é desenvolvido no Brasil, desde 2007, e os dois últimos são desenvolvidos na Argentina, na Província de Córdoba, desde 2010. Podemos adiantar que os três programas tem o objetivo, dequalificar o ensino na escola pública. Portanto, vamos buscar em alguns teóricos e legislações o que se entende por qualidade da educação, visto que este termo assume um caráter polissêmico, podendo variar, de acordo com o tempo, ou, de acordo com determinados governos.

O objetivo geral do estudo é de analisar a contribuição do Programa Mais Educação para a qualidade da educação no Rio Grande do Sul, fazendo uma comparação com os Programas Jornada Estendida e Jornada Ampliada desenvolvidos na Província de Córdoba, na Argentina. Para tanto, propõe-se os seguintes objetivos específicos: discutir a temática da qualidade da educação sob diferentes perspectivas; analisar as contribuições da educação integral e em tempo integral como uma forma de melhorar a qualidade do ensino; identificar os envolvidos no Programa Mais Educação, na Jornada Estendida e na Jornada Ampliada; e por fim, discutir o papel de cada sujeito nos Programas abordados.

A escolha da temática faz parte da minha trajetória profissional. Durante onze anos fui professor da rede estadual de ensino no Rio Grande do Sul, durante este tempo tive a oportunidade de passar por vários setores na escola, desde a sala de aula, como professor de Língua Portuguesa e Literatura, até chegar à Direção. Essa experiência possibilitou-me ver a escola como um todo, perceber os diferentes anseios dos estudantes, pais e colegas.

Muitos projetos, programas, experiências chegam até escola, mas poucos permanecem ou deixam a sua marca. Percebemos que os programas Mais Educação, Jornada Estendida e Jornada Ampliada, são experiências que vieram para deixar uma marca, como formas de ampliar o tempo na escola e oferecer,

mesmo que de forma ainda deficitária, ou ainda limitada, uma educação integral aos estudantes que vivem, em sua maioria, em situação de vulnerabilidade social.

Essas constatações são feitas a partir da fala dos estudantes, professores, oficinairos e gestores, sujeitos desta pesquisa. Cada um dos envolvidos colabora da melhor forma possível para que os programas tenham êxito, e atinjam os objetivos propostos. Diante disso, buscamos em Stephen Ball compreender o ciclo de políticas, para dar sustentação teórica a essa pesquisa.

Stephen Ball (2009), em entrevista concedida a Jefferson Mainardes e à Maria Inês Marcondes, destaca que o ciclo de políticas é um método, uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas, sem a intenção de descrevê-las, mas sim, de pensar as políticas e saber como elas são elaboradas. Para o autor, há pelo menos três elementos no ciclo de políticas: o contexto da inserção de interesses no debate político, o contexto da formulação da política e o contexto da prática. Interessa-nos, aqui, discutir o contexto da prática, entender como esses programas acontecem efetivamente. Usando, ainda, as palavras de Ball (2009), ele salienta que as políticas educacionais são escritas com relação às melhores escolas possíveis, com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais. Entretanto, é no contexto da prática que a política educacional acontece efetivamente, sendo, ressignificada pelos atores que compõem a escola.

Ball (2009), ao ser provocado em relação às histórias de vida dos professores relacionadas à escola e ao currículo, diz que as experiências que os professores trazem para o processo de ressignificação das políticas podem ser usadas ou não, isso vai depender da experiência de cada um, pois é um processo social e pessoal, mas é também um processo material, na medida em que, as políticas têm de ser “representadas” em contextos materiais. Por exemplo, uma escola com muitos recursos, dinheiro, professores experientes, alunos participativos a atuação do professor é mais fácil do que em situações em que os alunos apresentam dificuldades de aprendizagem, poucos recursos, instalações precárias, professores com poucas experiências, isso diferencia todo o processo.

Os programas Mais Educação, Jornada Estendida e Jornada Ampliada estão inseridos nesta realidade, alunos com dificuldade de aprendizagem, recursos insuficientes, instalações precárias, e uma mescla de professores, alguns com muitas experiências, outros com pouca, ou nada, principalmente, em relação aos

oficineiros que fazem parte do Mais Educação, em que alguns estão experienciando ser professores pela primeira vez. Esta pesquisa demonstra, entretanto, que mesmo com as dificuldades postas no cotidiano escolar, os Programas são importantes para o desenvolvimento dos estudantes, tanto cognitivamente, como na forma de ser e conviver.

Para Mainardes (2007) as pesquisas sobre implementação de políticas têm indicado que muitas políticas e reformas, delineadas para melhorar a qualidade da educação, têm sido mais retóricas que substantivas no seu impacto sobre a organização da escola e das salas de aula. Complementa ainda, dizendo que um corpo substancial da literatura tem documentado um grande distanciamento entre intenções das políticas e a implementação destas nas escolas, pois muitos estudos consideram as políticas como não problemáticas e as escolas e os professores como resistentes a mudanças. Entendo que esse é um discurso assumido por parte de alguns pesquisadores, e até mesmo, por parte de alguns professores, mas esta pesquisa apontou para outra direção, foram ouvidas pessoas que estão preocupadas em garantir uma educação de qualidade, mesmo que, por vezes, temerosos, com as dificuldades que encontram durante as suas trajetórias, pela descontinuidade das políticas públicas.

Mainardes (2007) aponta o ciclo de políticas como uma possibilidade de entender os processos de implementação das políticas educacionais.

A abordagem do “ciclo de políticas”, que adota uma orientação pós-estruturalista, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Esta abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível (MAINARDES, 2007, p. 27).

Esta citação de Mainardes (2007) justifica a escolha pelo ciclo de políticas para discutir os programas propostos como ações para melhorar a qualidade da educação. Brasil e Argentina duas realidades educacionais aparentemente diferentes, mas com muitas semelhanças no interior da escola pública.

Realizei uma missão de estudos na Argentina que possibilitou perceber as semelhanças da escola pública argentina com a escola pública brasileira,

semelhanças que transcendem as estruturas físicas, particularidades que tornam a escola pública singular, pela diversidade que abriga.

Para dar conta dos objetivos de pesquisa a tese está organizada da seguinte forma:

O primeiro capítulo traz os referenciais teóricos para compreender o Programa Mais Educação. Apresenta um levantamento das pesquisas realizadas na linha de políticas educacionais, com foco na qualidade da educação. Como as políticas educacionais estão atreladas a outras esferas, o capítulo também discute a questão da qualidade da educação sob a perspectiva dos Organismos Internacionais. A perspectiva do ciclo de políticas, proposto por Stephen Ball, possibilitou compreender como o Programa Mais Educação efetiva-se na prática escolar, entendendo melhor a estrutura da escola, passando por importantes conceitos, com a qualidade social, e a qualidade estabelecida pelo Ideb.

No segundo capítulo realizamos um levantamento de teses e dissertações sobre a temática da educação integral, para fazermos uma distinção entre tempo integral e educação integral, e assim termos recursos para abordar a educação integral no Brasil, na Argentina, no Rio Grande do Sul, na Província de Córdoba, em Panambi e em São Borja.

A expansão do tempo escolar é um movimento que ganha força nos últimos anos, essa realidade não diz respeito somente ao Brasil, mas à América Latina, nesse sentido, o terceiro capítulo traz à tona esta discussão, em que confrontamos com o Programa Mais Educação, numa perspectiva de educação integral, no Brasil, no Rio Grande do Sul, em Panambi e em São Borja.

O quarto capítulo dedica-se a situar sobre a Jornada Ampliada e a Jornada Estendida, programas desenvolvidos na Argentina, na perspectiva da educação integral, semelhante a proposta do Programa Mais Educação, para isso foi preciso fazer um levantamento do *google* para aprofundar a discussão, e assim, visualizarmos este movimento na Argentina e em Córdoba.

Para finalizar, o quinto capítulo, aborda o Programa Mais Educação no contexto da prática, focaliza os diferentes olhares que compõem o espaço escolar, como percebem alguns pontos teorizados anteriormente, como qualidade da educação, os aspectos relevantes e os elimitadores do Programa, e a política nacional de ampliação da jornada escolar.

1. REFERENCIAIS TEÓRICOS PARA COMPREENDER O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Este capítulo apresenta um levantamento da pesquisa em políticas educacionais no Brasil, tendo como foco a qualidade da educação, sob diferentes olhares. Tem o propósito de auxiliar na compreensão do Programa Mais Educação no contexto da prática escolar. Para essa análise, faz-se necessário abordar a questão da qualidade estabelecida pelos Organismos Internacionais, discutir a perspectiva do ciclo de políticas e o Programa Mais Educação, entender a estrutura da escola de estadual de ensino fundamental, e nos situarmos em relação a qual qualidade estamos falando, de que lugar estamos falando, sem esquecer de trazer para o debate o conceito de qualidade social e a qualidade estabelecida pelo Ideb.

1.1. A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: foco na qualidade da educação

Arretche (2003) no texto *Dossiê Agenda de Pesquisa em Políticas*, publicado na Revista Brasileira de Ciências Sociais destaca que é inegável o crescimento dos estudos de políticas públicas no Brasil. Multiplicaram-se as dissertações e teses sobre temas relacionados às políticas governamentais; disciplinas de “políticas públicas” foram criadas ou inseridas nos programas de graduação; nos programas de pós-graduação, criaram-se linhas de pesquisa, especialmente, voltadas para esse campo do conhecimento; agências de fomento à pesquisa criaram linhas especiais de financiamento para as investigações nessa área.

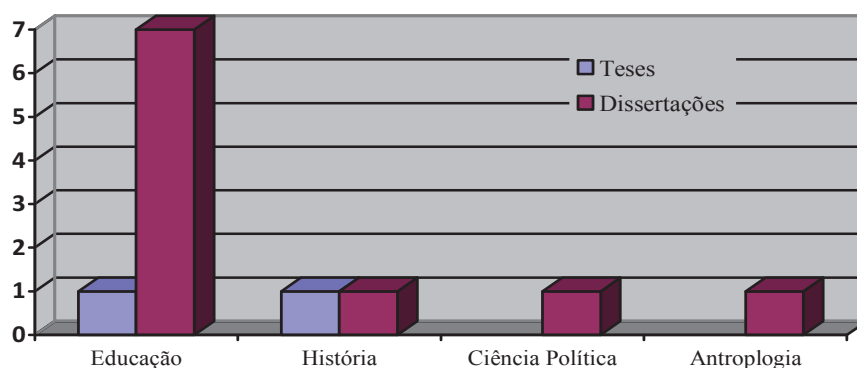
A autora salienta ainda que o interesse pela temática está relacionado às mudanças da sociedade brasileira. O intenso processo de inovação e experimentação em programas governamentais – resultado em grande parte da competição eleitoral, da autonomia dos governos locais, bem como dos programas de reforma do Estado.

Utilizando o descritor *políticas* educacionais, sem delimitar tempo, foram encontrados 12 trabalhos acadêmicos, sendo 2 teses e 10 dissertações, situadas em diferentes áreas de conhecimento. Uma tese e sete dissertações pertencem ao

Programa de Pós-Graduação em Educação, uma tese e uma dissertação pertencem ao Programa de Pós-Graduação em História, uma dissertação pertence ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política e uma pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Isso demonstra que a temática não está relacionada somente a Educação. É comum a outras áreas do conhecimento se debruçarem sobre as políticas educacionais, o que demonstra, por outro lado, a interdisciplinaridade da área de educação.

Na busca efetuada, foi utilizado o banco de dados disponibilizado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, vinculado ao Ministério de Ciência e Tecnologia brasileiro, também, foi utilizado o Portal Domínio Público – Biblioteca digital desenvolvida em software livre, vinculado ao Ministério da Educação. O gráfico a seguir permite visualizar os dados sobre as teses e dissertações encontrados no levantamento.

Figura 1– Teses e dissertações organizadas por áreas de pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor

Breves comentários sobre os trabalhos acadêmicos que melhores dialogam com o nosso objeto de estudo:

O estudo de Francisca de Fátima Araújo Oliveira (2010) que resultou na tese *A reforma do ensino fundamental: o que mudou na escola? Um estudo sobre a implantação de políticas educacionais em Mossoró, RN (1996-2008)*, analisa as políticas de educação implementadas no município de Mossoró, RN, como uma das expressões da reforma da educação brasileira, implementadas a partir dos anos de 1990. A autora procurou identificar as mudanças que tal política provocou no ensino fundamental, com foco no problema do fracasso escolar, para isso ela utilizou dados

quantitativos e qualitativos. Os dados revelaram que, nas escolas pesquisadas, existem muitas dificuldades para ministrar ensino de qualidade e apontam para a existência de alunos no 6º ano que ainda não sabem ler. A pesquisa conversa com o nosso objeto de interesse à medida que discute políticas educacionais e qualidade do ensino, conceitos importantes a serem desenvolvidos, quando analisamos a política do Mais Educação.

A autora destaca que a definição das políticas educacionais da América Latina sofreu forte influência do Banco Mundial que em sua proposta definiu como principais eixos: a educação básica como prioridade; a melhoria da qualidade, reformulação da administração da educação com base na descentralização da administração e dos recursos financeiros; autonomia das instituições escolares; a inserção do setor privado e os organismos não-governamentais nas decisões e implementações no terreno educativo, com isso é importante destacar que discutir as políticas educacionais com interesse em melhorar a qualidade do ensino, representa discutir um emaranhado de tramas e questões que estão por trás.

Neste sentido, Oliveira (2007) destaca que as reformas empreendidas ao longo dos anos de 1990, adentrando aos dias atuais, pautam-se por uma agenda mundializada, embora, em cada país, sua concretização se dá com diferenças, em ênfase e amplitude, decorrentes de história e trajetória específica.

Já a tese de Harley de Araújo (2010), *Políticas Educacionais × Qualidade de Educação: Avaliação, limites e desafios da Educação Brasileira a partir da segunda metade do século XX* faz um estudo sobre as políticas educacionais e as transformações no setor, a partir da Primeira República, com maior ênfase na década de 1930 em diante, pensando sobre as relações, os conflitos e os interesses que permeavam os governos que se sucederam. A tese discute o processo de organização dos professores que se intensificou a partir da segunda metade da década de 1970 devido às condições de vida e de trabalho a que foi submetida a categoria, apesar dos discursos em favor da Educação com qualidade e da implementação das Leis de Diretrizes e Bases, de 1961 e de 1971, e o Plano Nacional de Educação de 1962, que não conseguiram alcançar o objetivo da Educação com qualidade para a população em geral e nem valorizar o profissional da Educação. O objetivo do trabalho foi mostrar que além do termo qualidade em Educação abarcar vários aspectos, sindicatos, governo e empresários não

convergem na concepção e direção de uma educação realmente emancipadora, o texto aponta ainda que a educação por si só, não se constitui como elemento decisivo e central de mudanças da sociedade, seja em termos de economia, de trabalho ou de relações sociais.

A dissertação de Sebastião Luiz Oliveira dos Santos (2010) apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ciência Política, intitulada *As políticas Educacionais e a Reforma do Estado no Brasil* tem o objetivo de identificar as causas da precarização e da deterioração da educação escolar no Brasil, após os anos noventa do século XX, no período em que se convencionou chamar de Reforma do Estado. O autor analisa a contradição existente entre os avanços nos índices de aproveitamento escolar e a ausência de qualidade da educação básica, comprovada por diversos indicadores.

A pesquisa de Tatiana Pires Escobar (2010) *Políticas Educacionais: mecanismos de inclusão e exclusão social no sistema escolar* teve como tema os mecanismos de inclusão e exclusão social no sistema escolar. Seu objetivo geral é investigar como se constituem os mecanismos de exclusão e inclusão, especificamente, no sistema escolar em relação às crianças que vivem em condições de vulnerabilidade social. O resultado da pesquisa mostra a importância de os professores serem atuantes no processo de elaboração das políticas públicas. Observa, também, que a parceria entre governo e escola tem colaborado para o processo de inclusão social de alunos de baixa renda. Esta pesquisa colabora para a discussão, que abordamos sobre a questão dos Programas de ampliação do tempo escolar, quando nos referimos a qualidade social da educação.

As relações entre as transformações do mundo do trabalho, as políticas educacionais e a formação de professores dissertação de Marlise Monteiro de Souza Zoccoli (2005), é um estudo que tem como objetivo analisar as relações entre as transformações do mundo do trabalho, as políticas educacionais e a formação de professores, constituindo-se em preocupação, o modo como se formulam as políticas educacionais, seus determinantes e condicionantes. A autora analisa de que forma as transformações em curso interferem na formulação das políticas educacionais para a formação de professores. Os resultados do estudo deixaram evidente que as transformações que vem ocorrendo na sociedade, assentadas na reestruturação produtiva, na economia e na política se refletem de forma significativa

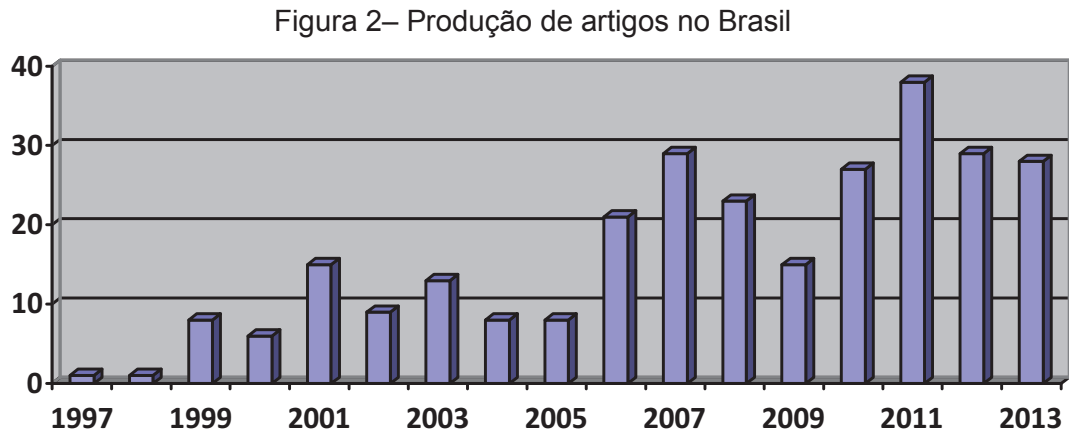
nas políticas educacionais de formação de professores. A presente pesquisa contribui para a discussão da formulação das políticas educacionais, principalmente, quando Stephen Ball, aborda os ciclos de políticas.

A dissertação de Paulo Henrique Muniz de Resende (2003), *O Estado e as Políticas Educacionais: Aplicabilidade e consequências para as Escolas Públicas de Uberlândia (1996 – 2003)*, estuda a criação e aplicação das políticas públicas educacionais em Minas Gerais, nos anos de 1996 a 2003, partindo do pressuposto básico de que tais políticas influenciam diretamente o trabalho docente e o aproveitamento escolar dos alunos. O autor destaca a importância de verificar como as reformas educacionais são recebidas e aplicadas, ou não, nas instituições públicas de ensino. A nossa pesquisa discute que os professores são indivíduos passivos na formulação de políticas, eles são importantes agente de transformação e resignificação delas.

A ação do Instituto Ayrton Senna na gestão das políticas educacionais: alianças sociais e legitimação do gerencialismo na educação dissertação de João Carlos Macieski Michel (2010), constata expressiva presença de novos provedores da sociedade civil que, em parceria com os governos, estabeleceram um conjunto de iniciativas particulares – mas com um sentido público – direcionadas à formulação e gestão das políticas públicas para a educação, sob alegação da ineficiência do Estado em gerir os recursos públicos e reduzir os altos índices de fracasso no desempenho escolar. O Instituto Ayrton Senna, como legítimo representante do Terceiro Setor, assumiu posição de destaque nessa tarefa. A abordagem do Ciclo de Políticas baseada no trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe ofereceu sustentação metodológica ao estudo, viabilizando a análise crítica das redes, soluções e programas implantados pelo Instituto na gestão das políticas educacionais, no âmbito da educação formal, desde a formulação inicial, em nível macro, até sua implementação nos processos micro políticos. Esta pesquisa complementa a nossa, ao abordar o ciclo de políticas proposto por Stephen Ball e Richard Bowe.

Já no site SciELO – *Scientific Electronic Library Online*, usando o descritor *políticas educacionais*, sem delimitação de tempo e idioma, foram encontrados 303 trabalhos. Ao delimitar o idioma, e o tempo, nos últimos cinco anos, a pesquisa retornou 279 trabalhos. Nesse sentido, podemos comprovar, conforme já

mencionado anteriormente pela pesquisadora Arretche (2003), que os trabalhos sobre políticas vêm tendo um crescimento significativo, nos últimos anos. Podemos dizer que houve uma estabilidade no fluxo de produção, o que pode significar um fortalecimento dos grupos de pesquisa que se dedicam a temática. Conforme gráfico que segue:



Fonte: Elaborado pelo autor.

O gráfico demonstra que a pesquisa em políticas educacionais, consolidou-se no Brasil a partir de 2006, quando, também, consolidam-se os grupos de pesquisas.

1.2. As políticas educacionais no contexto escolar

Interessa-nos discutir as políticas educacionais com o objetivo de perceber como elas se dão efetivamente no contexto escolar. A organização da escola, muitas vezes, quando não é ressignificada, é reflexo das políticas, principalmente, quando tratamos sobre a qualidade da educação. O conceito pode variar de acordo com o interesse econômico, político ou social. Aqui, vamos analisar o Programa Mais Educação, por ser uma política do Governo Federal, que vem sendo aperfeiçoada para passar a ser uma política de Estado, com enfoque na ampliação dos tempos e dos espaços escolares na perspectiva de uma educação de qualidade.

Para Ozga (2000) não existe uma única e irrefutável definição de “política”. Este termo é entendido de diversos modos, dependendo da perspectiva do

investigador. Para a autora há algumas pessoas que encaram a política como as ações de um determinado governo que visam à execução de determinados objetivos. Sua posição, entretanto é mais abrangente, pois a política pode ser vista como um processo mais do que um produto, envolvendo negociações, contestação ou mesmo luta entre diferentes grupos não envolvidos diretamente na elaboração oficial das legislações (OZGA, 2000).

A política estabelece limites e possibilidades de acordo com o contexto que está sendo discutido. Quando, por exemplo, a *Cidade* estabelece as suas prioridades pensando no bem comum, supera a individualidade e garante espaço para todos os cidadãos. Para Aristóteles (2011), a política é superior à ética, pois ela deve pensar o bem comum. É possível comprovar esta afirmação com as palavras de Marilena Chauí (2002, p.462):

A política, diz o filósofo, orienta a ética, pois o homem só é verdadeiramente autárquico na *pólis*, e orienta também as ciências produtivas ou as artes, pois somente a Cidade diz o que deve ser produzido para o bem de cada um e de todos. A política é, assim, aquela ciência prática cujo fim é “o bem propriamente humano” e esse fim é o bem comum.

Chauí (2002) destaca três teses de Aristóteles que permanecem na tradição do pensamento político: o *Estado justo ou perfeito* é uma comunidade indivisa; a finalidade do *Estado* é o *bem comum* e, por último, os *governantes* devem ser *virtuosos* porque são espelhos para os governados, que os imitam; seus vícios, por isso, corrompem os governados e destroem o Estado.

Pensar, na atualidade, um Estado indiviso, em que a diversidade de ideias é muito grande, em que o interesse pessoal supera o bem comum, parece ser utópico, mas talvez esteja aqui o maior desafio da política, buscar uma unidade em prol do interesse comum. A nossa intenção não é fazer uma discussão em torno da conjuntura política, porém, discutir o Programa Mais Educação como uma política voltada para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul.

Se os governantes são espelhos para os governados, a prática da política estabelece formas de viver e conviver em sociedade. Para Marques (2006), o homem se constitui pela ação da palavra, pela reflexão, pelo debate livre e democrático, também por sua atuação efetiva no e através de seu mundo. Portanto, palavra e ação estão intrinsecamente relacionadas. Chauí (2002) vai a Aristóteles para nos esclarecer o sentido da linguagem.

[...] como explica Aristóteles, “a natureza nada fez em vão” e se deu ao homem a linguagem não foi apenas para comunicar sentimentos de prazer e dor (como a maioria dos animais), mas para exprimir em comum a percepção do bom e do mau, do útil e do nocivo, do justo e do injusto, ou seja, para exprimir em comum a percepção dos valores (CHAUÍ, 2002, p. 464).

Esses valores estão expressos na construção de políticas. Interessa-nos discutir o papel das políticas educacionais no contexto escolar. A escola é um espaço marcado por uma diversidade, e, nela estão presentes diferentes pessoas, com interesses múltiplos, cada um destes sujeitos manifesta as suas vontades de acordo com a sua necessidade, física, social, econômica, cultural ou de gênero. Nesse sentido, as políticas representam uma forma de garantir espaço para os diferentes sujeitos. Para Ozga (2000, p. 22):

Os professores também são construtores de política: influenciam fortemente a interpretação que se faz das directivas governamentais e envolvem-se em questões políticas quer ao nível nacional das directivas formais, quer ao nível informal na arena das relações professor-aluno.

Dar sentido e forma à escola, na atualidade, representa um desafio, pois é impossível pensá-la isoladamente, ela está inserida em um contexto social, econômico e cultural, e isto representa um dinamismo nas suas funções, e, também, nas suas relações com o seu entorno, e com as pessoas que fazem parte dela. Assim podemos dizer que, com auxílio de Chauí (2002) que

O homem é um animal político ou naturalmente político porque é um ser carente e imperfeito que necessita de coisas (para desejar) e de outros (para se reunir), buscando a comunidade como o lugar em que, com seus semelhantes, alcance a completude (CHAUÍ, 2002, p. 464).

De acordo com Santos (2012), o significado de política educacional corresponde a toda e qualquer política desenvolvida de modo a intervir nos processos formativos (e informativos) desenvolvidos em sociedade (tanto individual, como coletivo) e, por meio desta intervenção, legítima, constrói ou desqualifica (não necessariamente de forma direta, pode ser indiretamente) determinado projeto político visando a atingir determinado grupo social.

Oliveira (2007) ao discutir a universalização do ensino fundamental e o desafio da qualidade, faz uma análise histórica desse processo, considerando os pontos positivos na evolução das políticas públicas de acesso ao ensino fundamental. Conforme o autor, se a agenda internacional fosse a única ou mesmo

a principal explicação dos processos de reforma pelos quais passa a maioria dos países, as respostas nacionais seriam idênticas ou muito semelhantes. Mas, existem peculiaridades em cada formação social e nas condições em que se efetiva a luta de classes e as expressões de seus conflitos na esfera educacional, elementos esses que se tornam determinantes para se compreender que aspectos dessa agenda se viabilizam e quais permanecem como “programa” – no sentido de “dever ser”. Muitas vezes, esse programa sequer é inteiramente absorvido pelos setores dominantes locais. Ou seja, não há uma apropriação pela comunidade a qual foi o “programa” foi pensado, assim, existe uma dificuldade para torná-lo uma política de Estado.

Nesse contexto, não há política neutra, sempre há uma intencionalidade, explícita ou implícita, ela está relacionada a um projeto que a fundamenta. Para Santos (2012), toda a política pode ser analisada a partir de dois componentes: o texto e o contexto. Para destacar esta ideia, buscamos em Mainardes (2011) uma discussão a partir de Ball, sobre a conceituação de políticas e como elas estão representadas,

A conceituação de políticas como texto baseia-se na teoria literária, que entende que as políticas como representações codificadas de maneira complexas. Os textos são produto de múltiplas influências e agendas, e a sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade (MAINARDES, 2011, p. 157).

Santos (2012) complementa que toda a política educacional é um evento com três dimensões: administrativa, financeira e educacional/pedagógica. Cada dimensão terá uma ênfase diferente, de acordo com a intencionalidade desejada, e o tipo de política que será proposta. Elas estão sempre relacionadas a uma dessas dimensões, e será concretizada no espaço escolar. Miranda (2011, p. 106-107) também nos leva a refletir sobre a conceituação de políticas, com a seguinte afirmativa:

Acerca de la pregunta “qué es la política?” retoma la clásica distinción entre Política (com mayúscula), como la política “formal y legislativa” y políticas (com minúscula) que “anunciadas” a través de la legislación son reelaboradas/formuladas, reproducidas y re trabajadas em múltiples instancias institucionales y diferentes formatos como informes, discursos, agendas em diferentes niveles de gobierno, institucionales, etc.

Entendemos que nem sempre essas dimensões são explicitadas, principalmente, quando a intenção é administrativa ou financeira, usa-se a dimensão educacional/pedagógica para atingir os fins implícitos. Quando falamos, por exemplo, em taxas de aprovação/reprovação, explicitamente estamos discutindo uma questão educacional/pedagógica, porém a questão financeira permeia o debate, pois cada reprovação representa um gasto dobrado que o Estado terá com os estudantes.

Nesse sentido, discutir políticas educacionais torna-se altamente relevante, uma vez que possibilita entender como algumas programas não efetivam-se como políticas educacionais de Estado, ficando a deriva dos programas de governo ou de partidos políticos.

1.3. Educação de qualidade e os Organismos Internacionais

Os Organismos Internacionais têm influenciado diretamente na educação, pois não se limitam a definir conceito de qualidade, mas estabelecem diretrizes para atingir uma educação de qualidade, financiando projetos de acordo com suas normas. Neste sentido, a análise da qualidade da educação deve se dar em uma perspectiva polissêmica, pois traz múltiplas significações que podem variar de acordo com o contexto. A educação é essencialmente uma prática social presente em diferentes espaços e momentos da vida social.

O exame da realidade educacional, sobretudo em vários países da Cúpula das Américas, com seus diferentes atores individuais e institucionais, evidencia que são diversos os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania. (BRASIL, 2003, p. 3)

A educação escolar, vista como um objeto de políticas públicas cumpre um importante papel nos processos formativos por meios de diferentes níveis de ensino, ciclos e/ou modalidades. Mesmo na educação formal, que ocorre, principalmente, nos espaços escolares, ou seja, em instituições de ensino, há variações de finalidades educacionais estabelecidas, mesmo tendo as mesmas mantenedoras. Os princípios que orientam o processo de ensino e aprendizagem podem variar de

uma instituição para outra, dentro de uma mesma rede ou entre redes de escolas diferentes - municipal, estadual, federal, ou pertencente à rede privada.

Cada país, influenciado pelos organismos internacionais, por projetos de governo, acrescentando a isso a sua trajetória histórico-cultural e política, estabelece diretrizes e bases para o seu sistema educacional, podendo, mesmo assim, variar de uma região para outra, em um mesmo país, principalmente, quando pensamos o Brasil com sua dimensão territorial. Uma política educacional criada para a nação pode ser muito eficaz na região sul, mas não atender a grande demanda da região nordeste, podemos citar o caso do Programa Mais Educação, que a partir de leituras, concluímos que o significado dele varia muito, de acordo, com a característica histórico-cultural da região onde está inserido.

Nesse sentido, é importante, quando falamos em educação de qualidade para todos, pensarmos quem são “todos”. Não é suficiente estabelecer um grupo/classe, mas sim nominá-los, são mulheres, pobres, negras, em situação de vulnerabilidade social, são meninos e meninas, pobres, de escolas carentes, sem acesso à cultura, ao esporte, ao lazer em situação de vulnerabilidade social, localizados na periferia da cidade, sem as mínimas condições de higiene, segurança e saúde.

Tendo em vista a complexidade da temática é fundamental problematizar e apreender quais são os principais conceitos e definições que embasam os estudos, as práticas e as políticas educativas, sobretudo nas últimas décadas, bem como as dimensões e os fatores que apontam para a construção de uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2003, p.5).

É inegável que nos últimos anos o acesso ao ensino obrigatório aumentou, mas com isso surgem novas demandas de atendimentos, para as quais a escola ainda não está preparada, novas exigências sociais também passam a fazer parte da pauta. Neste sentido, as concepções sobre o que vem a ser uma educação de qualidade, altera-se com o tempo e com o espaço. Se num determinado momento da história, ter acesso à escola representava uma educação de qualidade, agora o que representa uma educação de qualidade é a garantia de permanência com aprendizagem significativa da criança, jovem ou adulto na escola.

É importante pensar a organização da escola, desde a sua estruturação administrativo-escolar, que passa pelas condições de trabalho, da gestão da escola, do currículo, da formação docente, até a análise de sistemas e unidades escolares, que podem expressar os resultados nas avaliações externas. Portanto, a educação

é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica econômica, social, cultural e política de uma determinada sociedade.

Estudos, avaliações e pesquisas mostram que a Qualidade da Educação é um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de *insumos* considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos (BRASIL, 2003, p.6).

A qualidade da educação precisa ser entendida como um fenômeno complexo, que precisa ser abordado a partir de seu caráter polissêmico, para encontrar um ponto comum. O texto “*A qualidade da educação: conceitos e definições*” do Ministério da Educação, juntamente com o Inep, destaca que segundo o Boletim da Unesco (2003, p.12), a OCDE e a Unesco utilizam como paradigma, para aproximação da Qualidade da Educação, a *relação insumos – processos – resultados*.

Desse modo, a Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como, a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos ensino e aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação a aprendizagem das crianças etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno (BRASIL, ver ano, p. 6)

O texto destaca ainda, a importância de considerar os aspectos objetivos da gestão financeira, administrativa e pedagógica, os juízos de valor, as propriedades que explicitam a natureza do trabalho escolar, bem como a visão dos agentes escolares e da comunidade sobre o papel e as finalidades da escola e do trabalho desenvolvido.

É importante analisar como a questão da qualidade da educação aparece nos documentos dos organismos multilaterais, uma vez que possuem um importante papel no financiamento de projetos e programas. Nos últimos cinquenta anos a Unesco e o Banco Mundial têm participado ativamente do apoio técnico e da elaboração de projetos educativos para os países em desenvolvimento. A partir da década de 1980 a OCDE, Cepal, Pnud, Unicef passam a participar com maior frequência no encaminhamento e no financiamento das políticas, e conseqüentemente, influenciando na conceituação de qualidade da educação.

É possível afirmar que a concepção de qualidade que aparece nos documentos dos organismos, em que pese as variações, apresentam alguns pontos

em comum, por exemplo, a vinculação do conceito de qualidade a medição, rendimento e a indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem, além de apontar algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida (BRASIL, 2003, p. 9).

Os documentos da Comissão Econômica para América Latina e Caribe – Cepal, ao abordarem a questão da qualidade da educação enfatizam a importância do desenvolvimento de ferramentas e diagnósticos por meio de provas ou outros instrumentos de aferição da qualidade. Para a Cepal, a avaliação é fundamental para o monitoramento das políticas e para orientar as intervenções no campo educativo. Destacam, ainda, a necessidade de dotar as escolas com suporte tecnológico que permita transmitir aos educandos novas habilidades na aquisição de informações e conhecimento.

A Unesco/Oreac entende tratar-se de fenômeno complexo e multifacetário a ser compreendido por meio de diversas perspectivas. Nesse sentido, aponta quatro dimensões que compõem a qualidade da educação: pedagógica, cultural, social e financeira.

Tanto a UNESCO como a OCDE utilizam o paradigma de insumo-processo-resultados. Nesse sentido a qualidade da educação é definida com relação aos recursos, materiais e humanos, que nela se investe, assim como em relação ao que ocorre no âmbito da instituição escolar e da sala de aula, seja nos processos de ensino e aprendizagem, nos currículos, e nas expectativas com relação a aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2003, p. 10).

Já para o Banco Mundial a concepção de qualidade presente nos documentos volta-se, em geral, para a mensuração da eficiência e eficácia dos sistemas educativos, por meio, sobretudo, da medição dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, os projetos propostos e financiados pelo Banco estão centrados na expansão do acesso, na busca da equidade e da eficiência interna e de uma dada concepção de qualidade (BANCO MUNDIAL, 1996).

El Banco Mundial está fuertemente comprometido em sostener el apoyo a la educación. Sin embargo, aun cuando el Banco financia ahora ceca de una cuarta parte de la ayuda a la educación, sus esfuerzos representan sólo cerca de la mitad del uno por ciento del total del gasto em educación en los países em desarrollo. Así pues, la principal contribución del Banco Mundial debe consistir en el asesoramiento, destinado a ayudar a los gobiernos a desarrollar políticas educativas adecuadas para las circunstancias de sus propios países. El financiamiento del Banco será em general diseñado para influir sobre los cambios em el gasto y las políticas de las autoridades

nacionales (Banco Mundial, 1995: XXIII, in CORAGGIO TORRES, 1999, p. 11).

O Banco Mundial é para muitos países a principal fonte de assessoria em políticas educativas, sendo assim, o principal órgão na definição do conceito sobre qualidade da educação. Tendo em vista o nosso objeto de estudo, entendemos que para uma escola de qualidade é preciso que se garanta espaços adequados para o processo de ensino e aprendizagem, as crianças, jovens e adultos não podem ficar a mercê de políticas educacionais flutuantes, em que ora se privilegie as estruturas físicas, ora se privilegia os processos administrativos, e por último, se privilegie os espaços pedagógicos, o que podemos afirmar que este último, muitas vezes é relegado a ficar em segundo plano.

1.4.A perspectiva do ciclo de políticas e o Programa Mais Educação

Buscamos em Stephen Ball e Bowe, e em Mainardes, estudioso brasileiro, que se fundamenta suas pesquisas no ciclo de políticas, referências para análise que efetuamos nesta pesquisa. Nesse sentido, usaremos como uma ferramenta para discutir o Programa Mais educação no contexto da prática escolar. Uma vez que ele passa por várias instâncias até ser efetiva na escola, e cada escola dá um sentido diferente para este programa, mas todas com os mesmos objetivos, qualificar o processo de ensino e aprendizagem.

Falar em políticas educacionais torna-se algo polêmico e complexo, pois envolve diferentes conceituações. Mainardes (2006) propõe que busquemos em Stephen Ball e Richard Bowe a abordagem sobre o ciclo de políticas, no sentido de realizar uma análise crítica da trajetória das políticas educacionais no Brasil, tendo em vista a sua flexibilidade. O ciclo de políticas citado por Mainardes (2006) proposto por Ball e Bowe é constituído por cinco contextos: influência, produção, prática, resultados e estratégias.

Stephen Ball em entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes, em 2007, ocasião em que os entrevistadores participavam da Reunião Anual da *British Educational Research Association (Bera)* – Associação Britânica de Pesquisa Educacional – realizada no Instituto de Educação da Universidade de Londres, e publicada na Revista Educ. Soc., Campinas, 2009, destaca que o ciclo de

políticas é um método. Ele não diz respeito à explicação das políticas, mas sim, é uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são feitas, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de *atuação* ou *encenação (enactment)*.

O contexto de influência é onde acontecem as negociações, os discursos são construídos, como por exemplo, o que é ser educado, o que é qualidade. Atuam neste contexto as redes sociais, os partidos políticos, do governo e do legislativo, com o intuito de legitimar o discurso.

El tipo de discurso puede servir a veces para dar apoyo o bien ser desafiado por amplios reclamos de influencia em las arenas públicas de acción, particularmente em y a través de los médios massivos de comunicación (MIRANDA, 2011, p. 111).

Miranda (2011) destaca ainda, que este contexto constituiu um campo de poder/conhecimento, onde o objeto da política e a política em si é formada através de um processo de múltiplos aspectos, indefinido, fragmentado, diverso e aleatório; um campo de luta – luta para ser escutado – e algumas vozes tem o privilégio de ser ouvidas.

O Programa Mais Educação traz a intersectorialidade em sua gênese, uma conquista da intervenção pública no campo educativo. Trata-se de uma articulação entre os Ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, do Meio-Ambiente¹, da Secretaria Nacional da Juventude da Presidência da República com o objetivo de efetivar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens. A concepção de educação que sustenta o Programa afirma o potencial educativo de amplo espectro das políticas públicas setoriais: Assistência Social, Ciência e Tecnologia, Cultura, Educação, Esporte, Meio Ambiente (BRASIL, 2009a, p. 24).

A especificidade da criação do Programa, pela sua intersectorialidade nos leva a acreditar, que o contexto da influência, representou um campo de negociações, para que todos os Ministérios tivessem vez e voz, e pudessem contemplar as suas demandas na proposição de atividades a serem desenvolvidas pelas escolas, assim, eles não participam somente com o apoio financeiro, mas demandam ações a serem desenvolvidas.

¹ *Ipsis litteris.*

Para Lopes e Macedo (2011, p. 257) o contexto de influência é o território em que são hegemonizados os conceitos mais centrais da política, criando-se um discurso e uma terminologia próprios que visam a legitimar a intervenção. Nesse contexto, são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas, em meio a lutas de poder nas quais os atores são desde partidos políticos, esferas de governo a grupos privados e agências multilaterais, como comunidades disciplinares e institucionais e sujeitos envolvidos na propagação de ideias oriundas de intercâmbios diversos. Como os interesses desses diferentes atores são muitas vezes conflitantes, trata-se de um contexto complexo de luta por hegemonia.

Convém destacar que é no contexto da influência que estão contemplados os discursos internacionais. Ao analisar as políticas educacionais na perspectiva do contexto da influência é preciso considerar os discursos dos organismos internacionais como Banco Mundial, FMI, OCDE, Unesco, entre outros, que interferem diretamente na construção de políticas nacionais e locais, definindo os conceitos de educação, qualidade, inclusão etc.

O segundo contexto é o da produção, ele possui uma relação simbiótica com o contexto da influência, porém de forma complexa.

O contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamento oficiais, vídeos etc. (MAINARDES, 2006, p. 52)

Os textos finais são resultados de embates políticos, ideologias distintas, e nem sempre representam o interesse de um todo da sociedade, a produção final é resultado de negociações muitas vezes de caráter político-partidário.

Miranda (2011) ao citar Ball (2002b) destaca que um contexto da produção do texto político é aberto no qual as políticas são escritas, as ideias (discursos) são traduzidos, discutidos e sujeitos a diferentes interpretações e reinterpretações, e também resistentes. Os textos são o produto de compromissos, de múltiplas influências e agendas, podemos dizer que é o processo de negociação entre os envolvidos na construção das políticas. Miranda (2011) complementa ainda que há ações não planejadas, negociações e oportunismos dentro do Estado, no processo de formulação da política, no momento da influência inicial, a micropolítica

e a formulação legislativa, no processo parlamentar, e na política e micropolítica da articulação entre grupos de interesses, que por vezes são distintos, e representam diferentes classes. Para Lopes e Macedo (2011):

O fato de os textos serem produzidos em meio a negociações e acordos entre posições, por vezes contraditórias, redundam em uma *bricolagem* entre posições, por vezes contraditórias, redundam em uma *bricolagem* textual que torna o controle difuso. Além da *bricolagem* interna a um mesmo texto, uma política é frequentemente representada por mais de um texto e se estabelece num espaço em que outras políticas, com seus respectivos textos, estão em circulação, de modo que o controle total se torna inviável (LOPES e MACEDO, 2011, p. 259).

É nesse contexto que é criado o Programa Mais Educação instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. A Portaria Interministerial N° - 17, de 24 de abril de 2007 é assinada pelo Ministro de Estado da Educação, Ministro de Estado do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministro de Estado do Esporte e o Ministro de Estado da Cultura, e, que traz as seguintes considerações para justificar a sua criação:

CONSIDERANDO que o artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina a progressiva ampliação do período de permanência na escola;

CONSIDERANDO que o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, garante às crianças e aos adolescentes a proteção integral e todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes oportunidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade;

CONSIDERANDO que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, nos termos do art. 227 da Constituição Federal;

CONSIDERANDO que, segundo a Política Nacional de Assistência Social, o Estado deve prover proteção social à criança, ao adolescente e ao jovem, bem como a suas famílias, nas situações de vulnerabilidade, risco ou exclusão social, potencializando recursos individuais e coletivos capazes de contribuir para a superação de tais situações, resgate de seus direitos e alcance da autonomia;

CONSIDERANDO a situação de vulnerabilidade e risco a que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças, adolescentes e jovens e suas famílias, relacionadas à pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de direitos;

CONSIDERANDO a importância da articulação entre as políticas sociais para a inclusão de crianças, adolescentes, jovens e suas famílias, bem como o papel fundamental que a educação exerce nesse contexto;

CONSIDERANDO que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência comunitária, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, de acordo com o art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

CONSIDERANDO que o artigo 217 da Constituição Federal, define o esporte como dever do Estado e direito de cada um, reforçando o compromisso de democratizar o acesso às atividades esportivas como parte da formação integral de crianças, adolescentes e jovens;

CONSIDERANDO o caráter intersetorial das políticas de inclusão social e formação para a cidadania, bem como a co-responsabilidade de todos os entes federados em sua implementação e a necessidade de planejamento territorial das ações interssetoriais, de modo a promover sua articulação no âmbito local;

CONSIDERANDO o reconhecimento, por parte do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, do papel das atividades pedagógicas e sócio-educativas no contraturno escolar à prevenção de ruptura de vínculos familiares de crianças e adolescentes; e

CONSIDERANDO a necessidade de ampliação da vivência escolar de crianças, adolescentes e jovens, de modo a promover, além do aumento da jornada, a oferta de novas atividades formativas e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento;

Através dessas justificativas são criados os objetivos, a forma como o Programa será executado, através de uma integração entre os Ministérios envolvidos, as atribuições dos integrantes do Programa, e, por fim, as atribuições dos integrantes; com isso evidencia-se o poder de negociação entre cada ente participante.

Por vezes, uma política passa a ser identificada com um ator do governo, como por exemplo, ministro ou secretário de Estado, que para ressignificar a política, às vezes precisa alterar a pessoa que está ocupando o cargo, a partir daí, novas definições ou interpretações podem incorporar o significado da política em questão.

[...] aspecto importante que da cuenta de la complejidad de los análisis de estos procesos es reconocer que “las políticas (*policies*) mueven y cambian sus significados en las arenas de la Política (*politics*), cambian las representaciones y también los intérpretes claves (ministros, secretarios de estado, etc.)”. Aunque las políticas son promovidas por el Estado em respuesta a problemas o temas que son instalados em la agenda pública, esos problemas cambian, los propósitos y las restricciones que se producen por la intervención de diferentes actores e intereses que generan diferentes interpretaciones de la política (MIRANDA, 2011, p. 113).

Numa sociedade em constante movimentação, as necessidades da população mudam, e, com isso, se faz necessário pensar novas políticas, ou seja,

as políticas não são estanques, elas servem para um determinado tempo. Nesta perspectiva podemos pensar em relação ao Programa Mais Educação, criado como uma alternativa de oferecer a educação integral nas escolas, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino público. Assim, essa política deixará de existir e/ou será reformulada quando os seus objetivos forem alcançados, e a população for atendida.

Já no contexto da prática, a política está sujeita a interpretações e reinterpretaciones. Na, escola os profissionais podem ressignificá-las, ou até mesmo modificá-las.

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, 53).

Em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), Ball sustenta a ideia de que as políticas não são implementadas, ele rejeita totalmente essa ideia de implementação, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta, reforça que quando nos referimos a implementar, isso é um uso descuidado do verbo, o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alteração entre modalidades.

A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (MAINARDES & MARCONDES, 2009, p. 305)

Mainardes (2006) ao destacar que as interpretações, e reinterpretaciones de uma política pela comunidade escolar podem resultar em mudanças e transformações significativas em uma política educacional, a partir de Bowe et al. (1992), também, nos alerta que essas políticas não são simplesmente implementadas, elas são interpretadas, reinterpretadas e recriadas.

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores,

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

Nesta pesquisa, dá-se ênfase para o contexto da prática, pois é o momento em que a política está sujeita a interpretações e reinterpretações pela comunidade escolar, e aborda-se as políticas que levaram a criação do Programa Mais Educação, como uma forma de melhorar a qualidade do ensino, confrontando com o entendimento dos gestores, professores, pais e alunos.

Vamos analisar de que forma o Programa Mais Educação possibilita o enfrentamento das desigualdades educacionais, como se dá a articulação do Programa com o ensino formal, e, por fim, evidenciar se a política do Programa Mais Educação está contribuindo para a qualidade da educação das escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul.

Lo que los maestros y profesores piensan tiene fuerte implicaciones en la puesta en práctica de la política. Esa puesta en prácticas acumuladas en las culturas institucionales y del sistema operan en las reinterpretaciones, de modo que pueden presentarse cambios y transformaciones significativas en la política original (MIRANDA, 2011, p. 115).

Para Lopes e Macedo (2011) a discussão do contexto da prática traz a noção de poder – como interno às demais relações – para a representação, redefinindo as interpenetrações, pois Ball (1994) define a política como discurso, propondo que a própria política seja compreendida simultaneamente como texto e como discurso, as autoras complementam ainda dizendo que Ball (1994, p.21) defende ser preciso compreender como a política “exercita o poder pela produção da “verdade” e do “conhecimento” como discursos, neste contexto Ball assume formulações foucaultianas sobre discurso.

Nesse sentido, Ball (Mainardes e Marcondes, 2009) destaca que o contexto dos resultados é uma extensão do contexto da prática, pois os resultados de primeira ordem decorrem de tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática, complementa ainda, que os resultados de segunda ordem também acontecem, ou pelo menos alguns deles acontecem, dentro do contexto da prática, particularmente aqueles relacionados ao desempenho, a outras formas de aprendizado. Ou seja, eles estão intimamente

relacionados, os contextos podem estar inseridos um no outro, assim, dentro do contexto da prática, poderia ter também o contexto da influência, e o contexto da produção de texto. Podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática (Mainardes e Marcondes, 2009). Por isso denominado ciclo contínuo de políticas. Ou seja, um contexto sobrepõe o outro, assim julgamos o contexto da prática o momento em que a política efetiva-se ou não, dependendo da forma como ela chega e vista, ressignificada.

É no contexto dos resultados que estão presentes as ideias de justiça, igualdade e liberdade individual, pois as políticas representam um efeito na sociedade, e podem acarretar mudanças na escola, poderíamos analisar aqui o impacto das políticas nos currículos, na avaliação ou na organização escolar.

Ao analisar o contexto da prática, este contexto estará intrinsecamente relacionado, pois é nosso objetivo discutir o impacto do Programa Mais Educação na educação formal, ou seja, como ele está contribuindo para a melhoria da qualidade da educação, conforme, a sua proposição.

Para Miranda (2011), as políticas têm efeitos e não simplesmente resultados, por isso necessitam ser analisadas de acordo com os seus impactos, relacionando as origens do discurso, e as intenções que perseguem, as racionalidades que subjazem, e as interações com as desigualdades existentes, e as formas de injustiça social e educativa.

A tarefa do pesquisador crítico de políticas consiste em examinar a ordem moral e as reformas, aplicando dispositivos interpretativos para identificar o impacto delas sobre as desigualdades existentes, atendendo a articulação entre macro e micro contextos. Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011) destacam que a dimensão micro, em relação à articulação macro e micropolítica, nem sempre tem sido desenvolvida, por mais que estejamos conscientes dos imbricamentos entre os contextos, frequentemente é acontece, o que as autoras chamam de eclipsamento, do contexto da influência, nas políticas analisadas, ainda que ele sempre aparece recontextualizado nos contextos de produção e de texto e da prática.

Para Ozga (2000) a investigação sobre políticas tem potencial de contribuir de três formas, primeiramente pode chamar a atenção e desafiar as concepções tomadas como certas dominantes, as quais estão na base das políticas educacionais. Em seguida, pode explorar como é que as injustiças e desigualdades

se produzem, se reproduzem e se mantêm, de modo a entendermos melhor como é que esses processos podem ser desafiados. E, por último, a investigação pode proporcionar alguma clarificação sobre as injustiças e desigualdades que possam apresentar-se aos educadores que se empenham nas mudanças e ajudar a desafiar algumas afirmações de senso comum relativas à atração e à racionalidade das lógicas oficiais de resultados e indicadores.

E por fim, o contexto da estratégia política tem a preocupação com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada, sendo necessária a identificação do conjunto de atividades sociais e políticas. Miranda (2011) salienta que este contexto pode ser interpretado como uma dimensão transversal que a análise política necessita para recuperar, pois a identificação de um conjunto de atividades políticas e sociais, que os atores põem em funcionamento durante a sua participação, é um jogo de diferentes momentos e trajetória política.

Sobre os dois últimos contextos Ball diz que não é útil separá-los, e eles deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente, pois os resultados são uma extensão da prática (Mainardes e Marcondes, 2009).

Trouxemos o ciclo de políticas apresentado por Mainardes (2006) no sentido de entender como a construção das políticas acontece efetivamente. O professor muitas vezes acaba recebendo o produto final de uma política, a sua influência se dará no contexto da prática. Lopes e Macedo (2011) destacam que apesar de o ciclo de políticas nem sempre conseguir superar os estudos das políticas, esse método é um importante recurso heurístico, pois possibilita pensar o contexto de produção do texto político como espaço de representação política que dá origem a textos híbridos que serão reescritos no contexto da prática, assim auxiliando a fugir de certos binarismos – como proposta e prática, prescrição e implementação – muito comum nos estudos de políticas curriculares, possibilitando ao pesquisador em políticas lê-las como expressão textual de um complexo processo de negociações que se dá num contexto marcado por relações de poder e constrangimentos.

Ozga (2000) defende a ideia de que a política não pode ser entendida como algo que diz respeito somente ao aparelho governamental, órgão responsável pela elaboração de políticas, mas é preciso entender a política como um campo de negociações, contestações e lutas entre grupos rivais, como processo mais do que produto.

Esta parte do texto teve a preocupação de situar a discussão sobre políticas educacionais e o ciclo de políticas, proposto por Stephen Ball como um método de pesquisa, reforçando que nossa pesquisa se dará no contexto da prática, mas por vezes se fará necessário transitar pelos outros contextos, pois como caracteriza Ball eles estão “aninhados” uns dentro dos outros.

1.4.1. O Contexto da Prática na Escola Estadual de Ensino Fundamental

O ensino fundamental é a etapa obrigatória da educação básica. É dever do Estado garantir o acesso, sendo direito público subjetivo, ou seja, não exige regulamentação para ser cumprido. A não oferta, ou oferta irregular pode ocasionar responsabilização da autoridade competente. A oferta não se restringe a crianças de 6 a 14 anos, é obrigatória também àqueles que não tiveram acesso na idade própria.

De acordo com a LDB – Lei 9394/96 o ensino fundamental possui os seguintes objetivos:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo;
 - II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
 - III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
 - IV o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.
- O ensino fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem.

Com a ampliação e obrigatoriedade do acesso ao ensino fundamental a escola passa a ser foco de políticas educacionais que garantam um ensino de qualidade, baseado na permanência desses estudantes que historicamente ficaram longe da escola.

Na medida em que os problemas em relação ao acesso começam a ser sanados agora enfrentamos o problema da permanência, e da reprovação, os índices mostram altas taxas de evasão/reprovação. Neste sentido, são criados Projetos e Programas pelas redes de ensino com o intuito de resolver/minimizar com estes problemas. Esta pesquisa detém-se em analisar o Programa Mais Educação, Jornada Estendida e Jornada Ampliada que possuem o objetivo central de melhorar a qualidade do ensino oferecido a crianças matriculadas no ensino fundamental.

Libânio et al (2012) destaca que o ensino fundamental, como também toda a educação básica, pode organizar-se por séries anuais, por períodos semestrais, por ciclos, por períodos de estudos, por grupos não seriados, por idade, por competência ou por qualquer outra forma que o processo de aprendizagem requer.

A jornada escolar no ensino fundamental deve ser de ao menos quatro horas de efetivo trabalho em sala de aula, sendo progressivamente ampliada para o tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (Libânio et al, 2012). Notadamente percebemos um movimento para que aconteça a ampliação da jornada escolar, com a ampliação de escolas de tempo integral, e a ampliação de programas que possuem este objetivo, preocupação que perpassa todas as redes de ensino. É uma ampliação que apresenta repercussões em diferentes âmbitos – financeiros, de infraestrutura, de recursos humanos e pedagógicos.

Por outro lado, essa proposta de ampliação transcende os limites do Brasil. Há uma preocupação na América Latina em ampliar o tempo do estudante na escola, com um foco nas escolas com baixo rendimento, e escolas em situação de vulnerabilidade social, a escola passa a oferecer mais tempo, e um trabalho diferenciado, através de oficinas que possuem a preocupação de formar o cidadão integralmente.

O aumento do tempo na escola significa aumentar os recursos financeiros destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, uma vez que pressupõe a construção de novas escolas e salas de aula, a elevação do número de professores e de outros profissionais, para atender a demanda de tempo integral. Algumas vezes os recursos financeiro e humano não são suficientes para manter a proposta de ampliação do tempo na escola, o que as obriga a buscar outras formas para manter um ensino de qualidade.

É no contexto da prática que estas políticas acontecem efetivamente, na maioria das vezes precisam ser ressignificadas, a necessidade varia de uma região para outra, de um município para outro. Esse é o caso dos dois municípios gaúchos envolvidos nesta pesquisa, São Borja e Panambi. Através das entrevistas realizadas foi possível perceber que as demandas não são as mesmas, há um número menor de escolas que oferecem Mais Educação em Panambi, devido ao seu Ideb e, também, devido ao IDH, quanto mais carente a região, maiores são as carências na escola.

Aumentar o tempo na escola, também, requer repensar o currículo. Paro (2011) destaca que o currículo da escola fundamental tem permanecido com a mesma configuração há muitas décadas, mantendo sua forma verbalística e restringindo seu conteúdo às disciplinas tradicionais, adstritas a conhecimentos e informações. O autor complementa dizendo que a sociedade mudou, novos direitos políticos, civis e sociais foram alcançados ou entraram na pauta de reivindicações, mas a concepção de currículo e daquilo que necessário para a formação humano-histórica dos cidadãos continua a mesma.

O Programa Mais Educação, por exemplo, assim como Jornada Estendida e Jornada Ampliada, força uma mudança na concepção de currículo da escola, podemos dizer que o não-formal, assume um papel importante no interior da escola, um espaço de educação formal desde a sua constituição. O currículo tradicional é forçado a abrir espaço para outras possibilidades, uma vez que a música, a dança, o esporte, a arte, começam a fazer parte deste contexto.

Paro (2001) diz que tanto as políticas públicas quanto boa parte da academia parecem dar pouca atenção à importância do currículo para a efetiva qualidade do ensino, preferindo pautar suas iniciativas e análises quase que exclusivamente nos resultados das avaliações em massa, que privilegiam a aferição de conhecimentos adquiridos, sem grande atenção para a cultura em seu sentido pleno. Romper com uma estrutura que está enraizada durante décadas não é tarefa fácil, mas necessária quando um novo contingente começa a fazer parte da escola.

Com esta pesquisa foi possível evidenciar uma preocupação das escolas em modificar as suas práticas educativas, até mesmo, porque fatores externos estão interferindo, e obrigando-as a buscar novas metodologias e uma flexibilização curricular.

O currículo é um dos aspectos que mostram mais enfaticamente como a escola tradicional tem privilegiado uma dimensão “conteudista” do ensino, que enxerga a instituição escolar como mera transmissora de conhecimentos e informações. Daí a relevância de se pensar em sua reformulação numa perspectiva mais ampla que contemple a formação integral do educando (PARO, 2011, 487).

Esta lógica apresentada por Paro (2011) tem ficado um pouco de lado. Destacamos, entretanto, que esta dimensão tradicional e conteudista ainda está presente na escola, os conteúdos continuam sendo o centro das disciplinas, e alguns professores mais resistentes não abrem mão de privilegiar o conhecimento

baseado em conteúdos preestabelecidos por uma comunidade acadêmica, mas é importante destacar a preocupação de outra parte dos professores que buscam a ressignificação dos seus conteúdos para que possam ser pensados no cotidiano do estudante.

A presença de programas e projetos na escola possibilita, aos professores que buscam mudanças, aliar-se para uma modificação na forma de ensinar. Não é mais possível continuar ensinando do mesmo jeito para diferentes pessoas que estão na escola, com diferentes imaginários, diferentes vontades, diferentes interesses.

Quando se trata das questões de currículo não convém nunca deixar de associar conteúdo e forma de ensinar. Se a condição para o educando aprender é que ele seja sujeito, então, por mais abstrato e complexo que seja determinado conteúdo cultural (conhecimento, valor, arte etc.), o aluno só aceita o convite do educador para apropriar-se dele, se se fizer autor, ou seja, ele só aprende na forma de quem age orientado por sua vontade (PARO, 2011, p.488).

Isso comprova que para atingir os objetivos do ensino fundamental, é preciso que a escola ofereça mais do que vem oferecendo, as políticas educacionais não têm dado conta dessa nova realidade, mas é o contexto da prática, na escola, que são pensadas ações de sucesso para diminuir os índices de reprovação/evasão. Como foi dito anteriormente, os programas e projetos são importantes aliados para que a escola encontre um respaldo para fazer as modificações que precisa.

1.5. De que qualidade estamos falando?

É inegável que a ampliação do acesso à escola, principalmente do ensino fundamental, nosso foco da pesquisa, trouxe juntamente um comprometimento da qualidade. Por outro lado, Oliveira (2007) destaca que essa ampliação do acesso constitui um indicador de que a qualidade educacional está melhorando, pois traz para a escola uma população que historicamente foi excluída. Entretanto, produz novos desafios para o sistema de ensino, os índices de reprovação são ampliados, assim como o abandono escolar, com o ingresso de uma nova demanda, novas exigências são feitas para a qualidade.

Para Fonseca (2009) a educação de qualidade é alcançada quando consegue preparar o indivíduo para o exercício da ética profissional e da cidadania,

complementa ainda, educar esse indivíduo para compreender e ter acesso a todas as manifestações da cultura humana, a autora resume dizendo que a educação de qualidade consiste no provimento de *padrões aceitáveis de aprendizagem* para inseri-lo – como produtor-consumidor – na dinâmica do mercado.

Vivemos atualmente um grave tensionamento entre a conquista do direito à educação, respaldada pela legislação, como parte dos direitos sociais e a dificuldade de efetivá-lo. Nesse sentido, os atuais ajustes neoliberais no campo das políticas sociais afetam gravemente e especialmente os países da América Latina e Caribe e demais países pobres agravando os problemas sociais e trazendo como consequência a exclusão de parte significativa da população aos direitos básicos.

Tal tensão entre um sistema educativo em franca ampliação, por vagas e qualidade, e uma agenda política e econômica conservadora gera um conflito sem precedentes em nossa história educacional. Além do atendimento à demanda por mais educação, debatemos-nos com a tensão entre o direito à educação de qualidade para amplos contingentes da população ou sua negação, o que pode tornar inócua a democratização do acesso, quer seja por sua distribuição diferenciada, quer seja por, e também, relegar a qualidade a nichos de privilégio no interior do sistema educacional (OLIVEIRA, 2007, 666).

O Estado ao reformular a sua organização, modifica outras instituições. Aqui, nosso interesse é pensar como se dá esse processo de reestruturação na educação, quando se pensa em oferecer serviços à população mais eficientes e eficazes, baseados na lógica de mercado, em que principalmente o modelo de gestão começa a ser repensado, buscando uma descentralização, ou seja, o Estado assume a função de controlador da qualidade, através de mecanismos, como as avaliações dos serviços prestados, para, posteriormente, responsabilizar os gestores ou aqueles que oferecem os serviços à comunidade. Nesse sentido, esta responsabilização pode vir através de punições ou até mesmo através de premiações, ou seja, vira uma disputa no espaço escolar.

Interessa aqui analisar os mecanismos utilizados pelo governo, atualmente, para concretizar os novos princípios assumidos e como esses reconfiguram as relações no interior da escola. Portanto, também nos interessa compreender como essas políticas se efetivam no contexto da prática. Nesse contexto, compreendemos a política educacional, conforme pontua Peroni (2010), uma parte importante no processo de redefinição do papel do Estado.

Embora os avanços ocorridos a partir da segunda metade do século XX, a efetivação da educação como direito ainda está distante de ser efetivada no país, em termos de direito de toda e qualquer pessoa, ainda não é possível afirmar que esse é um direito concretizado para todas as crianças, jovens e adultos (Dias, 2007). Nesse sentido, universalização, obrigatoriedade e gratuidade são, como defende Dias (2007), parte de um único processo e colocam-se ainda como um desafio na atualidade no âmbito das políticas educacionais.

Oliveira (2007) destaca que a primeira consequência importante é que o papel historicamente desempenhado pelo ensino fundamental, de regulador da demanda para as etapas posteriores da escolarização, deixa de existir. Ao citar Mariano Enguita (1995), ele complementa dizendo que em uma precisa observação sobre o processo de expansão do acesso à escola, o fato de a escola fundamental ter seu sentido social alterado pela ampliação do acesso chama a atenção. Pois, agora, ela deixa de ser um privilégio para os setores médios, e outras classes sociais começam a fazer parte deste contexto, a marca de distinção que a caracterizava se perde, o público não é mais o mesmo, há uma diversidade. Presumia-se que o que era ou parecia ser bom para os que até então vinham desfrutando-o com exclusividade também o seria para os demais. Entretanto, a única coisa que com segurança tinha de indiscutivelmente “bom” era a sua exclusividade, e isto foi justamente a primeira coisa que foi perdida. Perdida essa característica, era apenas uma questão de tempo para que os setores recém-incorporados a cada nível de ensino, e inclusive os mesmos que já o frequentavam antes, se perguntassem sobre se necessariamente tinha este que continuar sendo o que era ou se, pelo contrário, deveria adaptar-se melhor à diversidade de expectativas e interesses de seu público ampliado.

Com isso cria-se novas formas de exclusão na escola, para Oliveira (2007), agora não temos mais a exclusão da escola, mas sim a exclusão na escola, podemos concluir que esse modelo de escola pública não foi pensado nem (re)organizado para receber essa nova demanda.

Evidentemente, a desigualdade e a exclusão permanecem. Não é por isso que sequer o ensino fundamental tenha deixado de ser etapa produtora de desigualdade educativa. Além disso, os discriminados de ontem continuam a ser os discriminados de hoje. Mas a desigualdade existente hoje não é mais a mesma e nem ocorre nos mesmos termos da que ocorria no passado. Setores mais pobres reprovam mais, evadem mais, concluem menos, o mesmo ocorre com negros e meninos, mas, mais importante que

isso, aprovam mais, permanecem mais e concluem mais do que em qualquer outro momento de nossa história educacional, ainda que permaneçam como os setores mais excluídos. Só que não são excluídos da mesma maneira que no passado! O ponto é que, se não se enfatizar a positividade que a universalização do ensino fundamental representa, não conseguiremos compreender porque os desafios passam a ser outros. Ao se enfatizar a exclusão de sempre, não se tem elementos para perceber que ela já não é a mesma de duas ou três décadas. A primeira consequência disso é a notável expansão do ensino médio (OLIVEIRA, 2007, p. 682).

Gentili (2009) acentua que a negação do direito à educação vem historicamente se produzindo através de algumas estratégias como o não reconhecimento desse direito na legislação, ou seu reconhecimento de maneira fraca, indireta ou restrita. Isso é claramente notado em nossa Constituição Federal de 1988, documento que demarca no Brasil a educação como direito de todos e dever do Estado, no entanto, essa ao mesmo tempo prioriza o ensino fundamental como obrigatório, o que é reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dela decorrente, a Lei 9.394/96.

Notamos uma interessante mudança, no contexto atual, a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, dá nova redação ao inciso I do artigo 208 da Constituição Federal, ampliando um pouco mais esse direito ao estabelecer: “Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Trata-se de uma tendência mundial, enquanto que na década de 1990 priorizar o ensino fundamental era exigência suficiente para os países periféricos, a partir de 2000 a defesa é reforçada em prol de uma educação básica ampliada e de qualidade para todos. Mas, a questão posta é: ao mesmo tempo em que se efetua essa ampliação no direito, o Estado redefine seu papel minimizando sua atuação na efetivação. Sobre isso, Peroni (2008, p.13) expõe que

[...] ao mesmo tempo em que avançamos na luta por uma educação para todos, o Estado passa de executor a apenas o avaliador e indutor da qualidade através da avaliação. A gestão democrática passa a dar lugar para a gestão empresarial, já que o mercado é parâmetro de qualidade.

Adrião e Garcia (2008) destacam que o péssimo desempenho das escolas públicas tem despertado a preocupação de governos e pesquisadores, isso não é privilegio só do Brasil, mas de todo o mundo, pois quando o acesso à educação é garantido a uma parcela da população que, historicamente, ficou fora da escola, a

qualidade começa a ser fragilizada, agora a educação deixa de ser garantida para alguns, e deve ser pensada para todos, a garantia da permanência precisa ser pensada, a fragilidade é evidente no que tange as políticas de permanência dessas pessoas.

Assim, a ênfase das políticas educacionais recai na qualidade da educação. No entanto, a ideia de qualidade adotada é a que tem como parâmetro a lógica do mercado, em que essa é entendida como produtividade. Sobre essa questão Peroni (2008, p.6) faz a seguinte análise:

A questão passa a ser todos na escola com qualidade, mas que qualidade? Essa indagação remete ao debate acerca da função social da escola neste período particular do capitalismo, de tantas mudanças no contexto sócio político e econômico. O debate diz respeito ao acesso não apenas à vaga na escola, mas ao conhecimento.

Portanto, o debate sobre a qualidade da educação não pode perder de vista as profundas desigualdades sociais em nosso país, que fizeram com que muitos brasileiros, por longo tempo, não tivessem acesso à educação. Pois a questão da atualidade é justamente como incluir aqueles que historicamente têm sido excluídos (ARROYO, 2010). Nesse sentido, o debate sobre a educação centra-se na urgência de pensarmos uma escola que além do acesso a todos proporcione a permanência e o acesso ao conhecimento.

A reconfiguração do papel do Estado resultou para a educação em um processo de centralização/descentralização. Nesse processo, conforme acentua Carvalho (2009), o Estado assume o papel de regulador e facilitador da iniciativa privada, não mais desempenha o papel de investidor e mantenedor. Separam-se, desse modo, a função de governar e a de executar. Sua intervenção destina-se a

[...] redistribuir ou realocar recursos, em introduzir regras orientadoras das relações entre os prestadores públicos e privados, em avaliar previamente necessidades e recursos disponíveis, em definir antecipadamente metas e posteriormente monitorar sua realização (CARVALHO, 2009, p.1148).

Desse modo, o Estado adota a lógica de mercado, reorganizando os processos, principalmente na área da gestão, esse processo configura-se como quase-mercado e tem marcado as políticas sociais de um modo geral (PERONI, 2010).

Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que é expressão de tais princípios. O PDE confere ao governo federal as funções de

assistência técnica e financeira, de avaliação e implementação de políticas com enfoque em oportunizar condições e possibilidades de equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade (KRAWCZYK , 2008).

Para a operacionalização do PDE, o governo federal estabeleceu o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação – TPE (Decreto n. 6.094, em 24 de abril de 2007). Esse projeto visa à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

O Todos pela Educação é uma aliança da sociedade civil, da iniciativa privada, de organizações sociais, de educadores e de gestores públicos da Educação. É uma união de esforços, em que cada cidadão ou instituição é corresponsável e se mobiliza, em sua área de atuação, para que as crianças e jovens tenham acesso a uma Educação Básica de qualidade. Essa ação, prevista para acontecer até 2022, é suprapartidária, atravessa mandatos e une gerações. (TPE, 2008)

O TPE expressa a atuação do Ministério da Educação – MEC no sentido de regular os “serviços prestados”, diante do desempenho dos municípios, que receberam um acréscimo de cinco milhões de matrículas em suas redes de 1997 a 2006 (ADRIÃO e GARCIA, 2008). Foi oferecido, primeiramente, aos municípios com os piores desempenhos nas avaliações, refletidos no Ideb. Para aderir os municípios precisariam aceitar publicizar os seus dados, participar de avaliações externas e cumprir as metas estabelecidas a fim de elevar os índices - Ideb, ao MEC cabe a assessoria e o repasse de verbas.

Adrião e Garcia (2008) salientam que a pressão pelo cumprimento de metas precisam ser acompanhadas, pois isso pode resultar no aumento da desmotivação e do desestímulo dos educadores, quando as projeções não são atingidas, os esforços dos educadores não podem ser desperdiçados, ou correríamos o risco de aumentar a desigualdade, que de acordo com as autoras, já existem entre escolas e municípios ou a introdução de novas formas de desigualdade/exclusão.

O desafio contemporâneo é como oferecer uma educação de qualidade para todos, sem distinção de etnia, classe social, gênero etc. No entanto, o *Todos Pela Educação*, trata-se de um movimento centrado na eficácia e na eficiência da educação, responsabilizando aqueles que não conseguem atingir as metas propostas por um determinado grupo.

As novas políticas educacionais criadas, tendo em vista a manutenção do capitalismo, orientam para uma reformulação do papel da escola, e a ressignificação

de alguns conceitos, por exemplo, de ensino, aprendizagem e qualidade. A lógica do mercado está instalada no cotidiano escolar. Estas novas mudanças no âmbito das políticas públicas educacionais nos colocam o desafio de aprofundarmos a nossa compreensão sobre os processos deflagrados, colocando em questão a nossa atuação nas instituições escolares. Tais políticas submetem às instituições públicas as mesmas lógicas do mercado, enfatizando a competição, a ênfase nos resultados, a valorização do consumidor, alterando o funcionamento, organização e gestão da escola.

A competição entre as escolas não é um processo aberto, mas está presente de forma velada, possível de perceber com olhares mais atentos ao cotidiano da escola, principalmente, quando os resultados das avaliações externas são amplamente divulgados pelas mantenedoras e pelos meios de comunicação, isso exige da gestão escolar um posicionamento frente ao que está sendo apresentado, alguns buscam justificativas imediatamente, outros aproveitam para fazer marketing.

Nesse contexto, pode-se observar que há um choque de visões que reflete no cotidiano da escola, e conseqüentemente, na qualidade do ensino, de um lado há as legislações, muitas vezes contraditórias, que estabelecem que a educação é direito de todos, ao mesmo tempo são pensadas políticas/acordos que ocasionam a exclusão, agora, não mais explícita, mas velada, principalmente, quando os parâmetros para uma educação de qualidade seguem as avaliações externas, preocupadas com os rankings. O Programa Mais Educação, pode-se dizer, que de forma tímida, faz com que se pense em uma qualidade social da educação.

A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (SILVA, 2009, p. 225).

Não basta afirmar que a educação é um direito de todos, é preciso firmar o compromisso com a educação através da criação das condições necessárias para

que todos possam ter a possibilidade de frequentar uma escola de qualidade, que propicie as condições de acesso à educação. No entanto, uma política educacional aliada à lógica do mercado em que a cidadania é confundida com competição e iniciativa individual, não dá conta de oferecer efetivamente condições iguais para todos, permanecemos diante do impasse da inclusão/exclusão. Soligo (2013, p.91) em sua tese destaca que a qualidade de mercado e qualidade social da educação constituem duas perspectivas distintas de interpretações, portanto, é possível observar a multiplicidade de sentidos que permeiam os debates sobre educação.

Fonseca (2009) realizou um estudo histórico de como a qualidade se configurou nos primeiros planos educacionais brasileiros, para isso ela recorreu a alguns autores como Baia Horta (1982), Schwarzman et al. (1984), Saviani (2007) e Vieira (2007) a autora inicia o capítulo destacando que o ano de 1960 representou um marco para a educação brasileira, com a promulgação de primeira Lei de Diretrizes Bases da Educação em 1961, esta discussão teve início na década de 30 pelos educadores pioneiros ou renovadores.

Os pioneiros orientavam por valores democráticos de universalização do acesso à escola e de igualdade de ensino para todos. Incentivavam a qualidade metodológica da educação básica, pela adoção de uma pedagogia que facilitasse a individualização do educando pela atividade livre e espontânea; que se pautasse por um método *ativo*, estimulando a atividade criadora da criança por meio de exercício prático, nesse sentido em 1931 foi criado o que conhecemos de Manifesto dos Pioneiros, documento elaborado na IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE) (FONSECA, 2009, p. 156).

Em 1934 a Constituição incorporou o sentido democrático do Manifestado, que com a instauração do Estado Novo, tanto a Constituição como as propostas dos educadores pioneiros, tiveram vida breve, a Constituição de 34 estabelecia ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensivo aos adultos, além de concurso público para o preenchimento dos cargos do magistério, ainda garantiu ao Conselho Nacional de Educação, recém criado, a competência para elaborar um futuro plano nacional de educação, que só foi apresentado como projeto de lei à Presidência da República em 1937, mas não foi aprovado em virtude do fechamento do Congresso; e, também participar da distribuição dos fundos especiais.

A política educacional do Estado Novo privilegiou a formação para o trabalho, mediante a organização do ensino básico por ramos profissionais que correspondiam à divisão econômica-social do trabalho e das classes sociais. Propunha-se, assim, uma educação diferenciada para a elite, para a mulher e para aqueles que comporiam o grande exército de trabalhadores para dar suporte ao projeto industrial do governo (FONSECA, 2009, p. 157).

Embora tenha restabelecido o estado de direito e a autonomia federativa, o governo de Eurico Gaspar Dutra não representou mudanças significativas. Já no governo de Kubitschek, eleito para o período de 1956-1961, foi deflagrado uma política de desenvolvimento sistematizada no chamado programa de metas, nesse período a vinculação entre educação e economia ganhou destaque internacional pela emergência da teoria do capital humano. Aqui a educação deveria produzir competências técnicas para o emprego, de forma a agregar valor aos recursos humanos no mercado.

Para os intelectuais reunidos no Instituto Superior de Estudos Brasileiros, dedicados ao estudo das ciências sociais, a educação não deveria reduzir o saber exclusivamente a assuntos de natureza técnica e a serviço de um projeto de desenvolvimento. A educação deveria abrir a percepção do educando para compreender as condições políticas e ideológicas com que se defronta e prepará-lo para o empenho coletivo de superação do estado de atraso do país, esta discussão se deu em Punta del Leste e Santiago do Chile, em 1961 e 1962, período em que abrange o governo de Kubtschek e Goulart (1956 a 1963) (FONSECA, 2009).

Contrariando o enfoque economicista das conferências internacionais, Anísio Teixeira imprimiu um sentido filosófico-humanista ao plano de 1962: “A educação não é um bem acessório, mas uma condição *sine qua non* para que o brasileiro se torne um cidadão, possa exercer seus direitos políticos, seu poder econômico e viver decente e dignamente” (Fonseca, 2009, p. 159 apud Brasil/MEC, 1962, p. 60).

Não é preciso anunciar que no período de 1930 a 1962, vários conceitos foram discutidos para o entendimento de uma qualidade de educação, voltando à cena a cada troca de governo, ou seja, a educação é vista de acordo, principalmente, com os interesses econômicos de um país. É possível afirmar isso com precisão a partir da década de 80, quando o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BIRD) desempenharam papéis decisivos na agenda da educação brasileira, definindo metas e estabelecendo conceitos.

O Plano Nacional de Educação de 1963-1965 estabelecia ações e recursos financeiros para vencer os déficits de educação plenamente justificáveis. A Reforma

n. 666.296/70 que perdurou de 1970 a 1980, possuía a intenção de dar ênfase aos aspectos organizacionais e não aos aspectos substantivos ou finalísticos da educação; previa a participação das empresas privadas e governamentais de consultoria (nacionais e estrangeiras).

Mesmo nesse período a compreensão de qualidade da educação modificou-se, por exemplo, o I Plano Setorial consolidou as teorizações do capital humano e do enfoque de mão-de-obra como bases doutrinárias para a educação brasileira, o II Plano Setorial (1975-79) manteve o veio doutrinário de formação do homem útil ao país) o termo mão-de-obra foi substituído por recursos humanos para o desenvolvimento, já o III Plano Setorial de 1980 a 1985 buscou espelhar a ambiência democrática que marcou o final do governo militar, houve um processo de planejamento participativo, e substituiu-se a profissionalização obrigatória por uma alternativa menos rígida, conhecida como preparação para o trabalho.

Este breve apanhado histórico, como classifica Fonseca (2009), e conforme já mencionado, anteriormente, faz com que percebamos que a ideologia dos governos modifica a compreensão de qualidade da educação, o que comprova com as palavras de Soligo (2013) que diz que qualidade é um conceito histórico, polissêmico, subjetivo e político, que exige amplo debate, tanto na dimensão qualitativa, quanto na quantitativa.

Fonseca (2009) conclui seu estudo dizendo que nas últimas décadas a qualidade oscilou em meio a múltiplas influências. Os planos incorporaram, com mais ou menos frequência, o substrato econômico que sustentou os diferentes projetos nacionais de desenvolvimento, a qualidade, por sua vez, foi sendo legitimada pelo horizonte restrito da competitividade, cuja medida é a boa colocação no *ranking* das avaliações externas.

1.5.1. De que lugar estamos falando: estrutura da escola pública

Ao se observar a secular estrutura de nossa escola básica, não se pode deixar de estranhar a permanência histórica desse estado de coisas, sem que verifique nenhum intento mais concreto, em termos de políticas públicas, no sentido de transformar sua configuração com base nas necessidades pedagógicas, ou seja, de relacioná-la com a gestão do pedagógico. A reivindicação da melhoria do ensino

quase nunca se relaciona com a necessidade de, pelo menos, atualizar de alguma forma essa estrutura hierárquica, que servia bem à velha escola (pretensamente) transmissora de conhecimentos, mas que pode não ser adequada a uma concepção de educação que se pretende democrática (PARO, 2011, p.31).

A partir daqui, começamos a apresentar o nosso campo empírico, a discussão realizada, anteriormente, nos auxiliou a entender como as políticas educacionais são pensadas, e porque alguns conceitos tornam-se polissêmicos, principalmente, quando abordamos a questão da qualidade na educação em contexto político baseado no neoliberalismo.

Esta passagem de Paro (2011) descreve um pouco a estrutura da escola pública gaúcha, somos um Estado marcado pela descontinuidade de políticas educacionais, estamos sempre sujeitos as políticas de governo, isso não é privilégio somente do Rio Grande do Sul, mas aqui se acentua pela, também, descontinuidade de governos, a cada quatro anos muda-se o governo, e consigo mudam as políticas educacionais. Mas a estrutura hierárquica é sempre a mesma, alguns dão maior enfoque para gestão da escola, outros para a gestão da aprendizagem, mas todos sempre se dizem preocupados com os índices apresentados pelas avaliações externas.

A experiência de três meses em Córdoba/Argentina possibilitou conhecer a estrutura da escola pública de lá, semelhante a estrutura daqui, no que se refere a estrutura física, a diferença está na forma como diretor(a) é escolhido/a, aqui é através de eleição, e lá é através de concurso público. Outra diferença importante é a forma como as escolas são mantidas, as nossas escolas recebem um repasse mensal de verba para a sua manutenção e compra de materiais para consumo e permanente, ainda recebem verba para aquisição de produtos para alimentação escolar, e verbas para projetos/programas desenvolvidos na escola, como Escola Aberta ou o Mais Educação. Na Província de Córdoba surpreendeu-me muito saber que as escolas mantêm-se praticamente sozinhas sem auxílio do governo, a verba que recebem é anual e mínima, os pais são os principais mantenedores financeiros das escolas públicas.

Se as estruturas físicas são semelhantes, a diferença está na forma de manutenção, mesmo com dificuldades, os pais auxiliam através de promoções, rifas,

bingos etc. Aqui estas promoções servem para aumentar o recurso que a escola recebe, não é o recurso em si.

Qual é a importância destes dados para a pesquisa? Mostrar como as escolas são administradas, e conseqüentemente, como os programas são administrados, algumas escolas não tiveram escolha, foram “obrigadas” a participar, outras foram atrás, para oferecer mais aos seus estudantes, queriam proporcionar outras atividades, que pudessem pô-los em contato com a música, teatro, cinema etc. A escola acaba sendo o único espaço para estas crianças, que em sua maioria estão em situação de vulnerabilidade social.

A escola pública ainda precisa de muitos recursos, para ampliar o tempo, a infraestrutura é inadequada, os alunos dos programas disputam espaço com os alunos das classes regulares, isso muitas vezes representa um “problema” para a escola, pois eles acabam “atrapalhando” as demais atividades das aulas. Conhecedor deste problema, o governo abre a possibilidade de as escolas estabelecerem parcerias com outras instituições no intuito de conseguir espaços físicos.

É possível perceber que esta prática não é bem vista pelos entrevistados, tanto que mesmo com dificuldades todos ocupam somente os espaços da escola, apesar de que das onze escolas visitadas, três em Panambi, quatro em São Borja e quatro em Córdoba, não evidenciei grandes problemas em relação à infraestrutura, todas as escolas muito bem cuidadas, com espaços adequados para atividades esportivo-recreativas. Dificilmente teremos uma escola pública com duas quadras poliesportivas, com dois auditórios para atividades culturais, com dois campos de futebol, e, assim por diante.

Outro ponto em comum nas onze escolas visitadas é falta de recursos humanos para auxiliar no trabalho, não só de professores, mas também de pessoas preparadas para ofertar atividades diferenciadas oficinas/taller. Mas é impressionante a força de vontade dos gestores; em nenhuma delas encontrei pessoas desanimadas com o sistema, mesmo diante de tantas dificuldades, todos com boas perspectivas, mesmo nas escolas onde os diretores são selecionados através de concurso público, nestas, encontrei diretores que possuem várias tarefas além da função de gestar a escola, entre elas, auxiliam na supervisão, na distribuição de materiais aos estudantes.

Transitar pela escola pública com a finalidade de fazer pesquisa torna-se um campo riquíssimo, este trabalho possui o objetivo de evidenciar como o Programa Mais Educação está contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino, isso possibilitou conhecer diferentes trabalhos em realidades tão semelhantes, cada escola, cada gestor, cada professor estabelece o seu jeito de trabalhar e encontrar as melhores soluções para os problemas que venham a aparecer.

Estes Programas estão contribuindo significativamente para uma mudança de paradigmas na escola, até hoje centrada no conteúdo, trabalhando com as disciplinas isoladas, os estudantes que participam não querem mais aulas tradicionais, ao participar de uma reunião com os coordenadores dos programas nas escolas, uma delas relatou que os professores estão se “obrigando” a mudar as suas práticas em função do Programa Educação.

Isso gera um movimento positivo na escola, pois faz com todos os envolvidos possam refletir sobre o trabalho realizado até o momento, e outras formas de ensinar Matemática, Português, Ciências, Geografia, História, e assim por diante. As disciplinas e os conteúdos são extremamente importantes, pois é papel da escola trabalhar com o conhecimento/saber, mas as formas de trabalhar podem ser repensadas. Os estudantes não aceitam mais uma educação bancária, em que o professor é um transmissor de conhecimento, eles querem ser participantes ativos nessa construção, se uma oficina dá esta possibilidade, porque o professor das disciplinas não consegue.

A escola durante muito tempo selecionou e excluiu uma parcela da população dos bancos escolares, hoje, por força da lei isso não é mais possível, todos têm o direito de estarem na escola, e cabe ao Estado propiciar uma educação de qualidade para todos.

Mas quem são todos, diante de uma diversidade tão grande? São os pobres, negros/negras, índios, pardos, deficientes, homossexuais, transexuais, travestis etc., que historicamente foram marginalizados, e hoje, possuem os seus direitos garantidos em lei, mas isso muitas vezes não é suficiente pois outras formas de exclusão são criadas.

É bem verdade que, no Brasil, conquanto tenhamos avançado na definição e regulamentação do direito à educação, sua efetividade em termos de garantia de acesso, permanência e qualidade de ensino ainda está por acontecer. É, pois, tarefa de todos os que trabalham em prol da promoção e defesa dos direitos humanos, lutar pela efetividade do direito à educação ao

tempo em que também nos compete denunciar sua violação (DIAS, 2007, p.449).

Com essa passagem de Dias (2007) acreditamos que seja possível afirmar que esses Programas que entram na escola, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino, precisam ser abraçados como ferramentas que vêm para auxiliar. Consideramos que estes programas não possam ser chamados de programas compensatórios, já que não é possível oferecer uma educação em tempo integral a todos, mas eles auxiliam para que gradativamente a cultura escolar seja modificada, pois não basta ampliar as escolas, contratar professores, e ampliar o tempo, é preciso mudar esta cultura, para que gestores, professores e estudantes estejam preparados para uma educação em tempo integral.

1.5.2. Qualidade Social

Falar em qualidade social na educação diante de um mundo globalizado e extremamente competitivo, não é tarefa fácil, mas se faz necessário diante deste contexto. Aqui, entendemos a educação como direito social, capaz de transformar uma sociedade. Para Silva (2009) as questões sociais estão imbricadas no modo de produção e distribuição dos bens produzidos pelos sujeitos na sociedade, em espaços e tempos históricos.

Compartilhamos da ideia de Silva (2009) que somos sujeitos constituídos no social e produtores desse social, assim podemos interferir nele, modificando-o positivamente ou negativamente, somos seres que constantemente atribuímos valores, significados, emitimos juízos a objetos, artefatos, coisas e símbolos, portanto, somos seres políticos dotados de escolhas.

Para Silva (2009) a vida em uma sociedade capitalista, tornou-se mais complexa, gerou outras necessidades que impulsionaram as práticas comerciais, evoluindo das feiras locais para as compras realizadas pela internet, saímos do local para o global, o número de consumidores cresce significativamente, podemos afirmar que estamos inseridos em uma sociedade que privilegia muito o ter, estamos preocupados constantemente e adquirir coisas, acumular cada vez mais.

Convém destacar que no campo econômico, o conceito de qualidade dispõe de parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando medidas e

níveis mensuráveis, padrões rankings, testes comparativos, hierarquização e estandardização próprias do âmbito mercantil (Silva, 2009, p. 219), atualmente, este conceito está imbricado nos espaços escolares, o que gera por vezes, disputa entre escolas, professores, alunos. Os pais procuram escolas através das notas obtidas nas avaliações em larga escala, a melhor escola passa a ser a que possui a melhor nota no Ideb, no Enem, e assim por diante. Silva (2009) nos alerta para o conceito de qualidade segundo a lógica do mercado, pois ela modifica-se de acordo com as circunstâncias econômicas e sociais. Na relação mercantil, o produto, o objeto, o artefato, o símbolo, a coisa une os interesses de ambos e, ao mesmo tempo, os distinguem de outros produtos pelas suas características. A qualidade é negociada, dinâmica, transitória e contém as marcas históricas da opinião pública, o que estimula o ato comparativo, e, acréscimo, e o ato competitivo.

Para Silva (2009) nas políticas sociais do país, ocorre uma transposição direta do conceito de qualidade própria dos negócios comerciais para o campo dos direitos sociais e, nestes, a educação pública. Isso se dá pela participação ativa dos organismos internacionais, quando financiam as políticas sociais, principalmente, quando financiam a educação, neste contexto o conceito de qualidade da educação assume um caráter econômico, e isso pode fragilizar a questão social. Silva (2009) levanta importantes questionamentos para que reflitamos: Qual a intenção implícita desse sistema? Introduzir os princípios de qualidade e competitividade entre escolas? Alterar o currículo escolar, ajustando-os aos conteúdos a serem cobrados nos testes de aferição de desempenho? Hierarquizar as escolas e punir aqueles que fracassam por não terem alcançado os níveis e índices aceitáveis?

É importante pensarmos nestes questionamentos, para não reproduzirmos esta lógica no interior das escolas, lógica reproduzida, muitas vezes, inconscientemente por estarmos imersos em sua perspectiva competitiva.

Em consonância com o projeto neoliberal vigente, os organismos multilaterais trataram, inicialmente, de promover novas formas de controle da produção do trabalho escolar, por meio de mecanismos de avaliação, de currículo, de formação, de financiamento e de gestão dos sistemas de ensino e das escolas. Além disso, explicitaram claramente o papel da educação no tocante à geração de capital social para o desenvolvimento do capitalismo, uma vez que a educação poderia contribuir para a minimização da exclusão, da segregação e da marginalização social das populações pobres (SILVA, 2009, p. 221).

O capitalismo se mantém da diferença social, é preciso que tenha desigualdade para mantê-lo, quando a lógica de mercado entra na escola, a educação é vista como uma importante aliada para a manutenção das diferenças, através da composição da força de trabalho e da formação de consumidores, preservando a ordem social.

Essa lógica gerencialista, ao preconizar a qualidade econômica, segundo a qual, para garantir desenvolvimento econômico e social, basta a intervenção do livre mercado, ou melhor, uma sociedade global livre regida pelas regras e sinais de mercado, evidencia duas situações dentro da escola. Uma inibe os esforços da instituição para definir coletivamente o seu projeto político-pedagógico, pois é conhecida a luta histórica em defesa do direito da escola de construir seu projeto, de fazer suas escolhas, num movimento em que todos se educam. Outra fortalece os instrumentos de controle, de fiscalização e de pressão externa nas decisões da escola (SILVA, 2009, p. 221).

Neste contexto a luta de forças no interior da escola, de um lado para manter a construção coletiva do projeto pedagógico, de outro a preocupação com os números aferidos pelas avaliações em larga escala, sabemos que essas avaliações têm influenciando diretamente nas concepções de currículo.

A concepção de qualidade educacional proposta pelo Banco Mundial fundamenta-se na adoção de insumos, que deverão conduzir a resultados a serem avaliados por meio de índices de desempenho e de rendimento escolar dos alunos e das escolas, para o Banco a aquisição de equipamentos gera resultados satisfatórios. Silva (2009) destaca que a concepção de qualidade assentada na racionalidade técnica e nos critérios econômicos serviu e serve de referência para a formulação de políticas para a educação pública no país.

Ao priorizar os critérios econômicos para atribuir qualidade à educação, os governos e gestores desconsideram os limites e as imperfeições geradas pelo mercado e sua incapacidade para corrigir questões sociais, que costumam se agravar quando deixadas à mercê dos interesses do capital financeiro e de empresários. A qualidade social na educação não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos a priori e a medidas lineares descontextualizadas (SILVA, 2009, p. 223).

Essa afirmação reforça a ideia de que os resultados mensurados através das avaliações, não correspondem a uma efetiva qualidade social, que não é possível ser medida através de avaliações, ou simplesmente, se verifica através da ampliação dos insumos materiais, a qualidade social requer mais, requer que o sujeito educando seja capaz de romper com as amarras que o limitam, baseia-se no ser, e não no ter. A educação que privilegie uma qualidade social precisa pensar o

educando como um ser dotados de múltiplas necessidades, constituído em um espaço social, que muitas vezes o limita.

Silva (2009) cita alguns fatores externos que contribuem para a referência da qualidade da educação escolar, como: fatores socioeconômicos, fatores socioculturais, financiamento público adequado e compromisso dos gestores, já no interior da escola, outros elementos sinalizam a qualidade social da educação, entre eles, a organização do trabalho pedagógico e a gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares (SILVA, 2009, p. 224).

Silva (2009) avalia que a permanência e o sucesso dos estudantes dependem de outras atitudes dos profissionais da escola, como: saber reconhecer as suas potencialidades individuais; criar mecanismos facilitadores para o desenvolvimento do espírito público, responsável e colaborativo, preocupar-se com a alimentação e o transporte de estudantes, seja de carro, ônibus, barco, caminhão, motocicleta ou bicicletas; desenvolver a criatividade e a inovação, por meio de atividades e projetos voltados para temas atuais; possibilitar a criação artística em todas as suas manifestações (música, dança, teatro, pintura, bordados e esporte); assegurar o acesso a livros, revistas, filmes e equipamentos tecnológicos, valorizar o acesso ao cinema.

Se de um lado a escola tradicional não dá conta em oferecer esses recursos a todos os educandos, alguns programas entram na escola com essa finalidade, aqui, destacamos o Programa Mais Educação, no Brasil, e, também os Programas desenvolvidos na Argentina, como Jornada Estendida e Jornada Ampliada. Todos eles são programas que oferecem mais atividades a uma parcela dos estudantes, principalmente, aqueles que estão em situação de vulnerabilidade social, e dificilmente possuem acesso a outros recursos que não são ofertados pela escola. A escola, neste contexto, é vista como um espaço capaz de proporcionar diferentes atividades, como lazer, esporte, cultura e conhecimento. Para Silva (2009) a educação de qualidade social implica, pois, assegurar a redistribuição da riqueza produzida e que os bens culturais sejam socialmente distribuídos entre todos.

A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagem significativas e de vivências efetivamente democráticas (SILVA, 2009, p. 225).

Portando, uma escola preocupada com a qualidade social precisa oferecer mais aos seus estudantes, não pode limitar-se a oferecer o mesmo ;durante décadas, para os diferentes, com a ampliação do acesso ao ensino público, essa necessidade tem aumentado, podemos perceber isso nas altíssimas taxas de evasão, esses dados, sim, devem ser considerados. O que leva os estudantes abandonarem a escola, depois de terem garantido um direito que lhes foi negado durante tanto tempo.

1.5.3. Qualidade *versus* Ideb

A qualidade da educação tem sido debatida por inúmeros órgãos. Não é mais uma preocupação exclusivamente de um determinado governo, mas não é de hoje que isso acontece, principalmente, porque os Organismos Internacionais influenciam diretamente no conceito de qualidade, assumindo, assim, um caráter polissêmico.

Para Franco et al (2007) o debate sobre o tema da qualidade da educação brasileira não é novo, mesmo este tema tendo ocupado um espaço marginal e por vezes ausente de obras mais gerais do pensamento social brasileiro, pois a literatura especializada cuidou de registrar problemas de desigualdade no acesso e no fluxo e de qualidade da educação brasileira. Acredito que o problema principal, hoje, persiste na questão da permanência do estudante na escola, pois foram criadas nos últimos anos várias políticas que dão conta do acesso, e com isso gerou um problema em que políticas de permanência do aluno na escola começam a ser pensadas.

As avaliações a partir da década de 90 influenciam diretamente nos currículos escolares, essas avaliações permitem acompanhar a qualidade da educação brasileira, constantemente, são criados rankings das melhores escolas, é lógico que isso é consequência de um padrão que determinada avaliação estabelece.

Franco et al (2007) destacam que os temas da qualidade e do fluxo precisam ser tratados de modo integrado, pois, a despeito da melhora na década de 90, sérios problemas de fluxo ainda persistem e a mudança do fluxo afeta os indicadores de qualidade, assim, são criados programas pelos governos com o objetivo de diminuir os índices de evasão, no Brasil, os Programas como o Mais Educação e Escola Aberta preocupam-se, também, com o problema de evasão, oferecem à escola outras possibilidade de trabalho para que o público que historicamente foi excluído da escola, e que as legislações da últimas décadas garantem o acesso, possam permanecer.

Franco et al (2007) nos explicam que o princípio básico do Ideb é o de que a qualidade da educação pressupõe que o aluno aprenda e passe de ano. O desempenho é medido por meio da Prova Brasil e a aprovação, por meio do Censo Escolar. Então, podemos dizer que o Programa Mais Educação, no Brasil, e os Programas Jornada Estendida e Jornada Ampliada em Córdoba possuem a preocupação de garantir a permanência do aluno na escola através de atividades diferenciadas, e também oferecer atividades de reforço para que sejam refletidas em sala de aula.

As entrevistas realizadas com alunos e professores demonstraram que apesar de todas as dificuldades que existem em manter esses programas, o reflexo na sala de aula é visível, não só a questão da aprendizagem, mas a questões relacionadas a indisciplina, a hábitos de higiene, de alimentação entre outros, é possível afirmar que esses programas pensam no estudante como um todo, possui na sua essência a formação integral do estudante.

Aqui, é importante destacar as Gerações de Políticas Educacionais citadas por Franco et (2007), pois nos ajudam a perceber os diferentes conceitos que o termo qualidade assume no decorrer do tempo.

Para os autores a Lei nº 5.692/71 instituiu mudanças expressivas na educação brasileira, pois definiu o ensino de 1º grau como sendo equivalente ao

ensino primário e ginásial e demarcou que a disposição constitucional relativa ao ensino primário iria ser aplicada ao ensino de 1º grau. Complementam dizendo que é inegável que o novo preceito legal colocava desafios expressivos em termos de incorporação de novos contingentes de alunos no recém-inaugurado esquema de educação compulsória de oito anos. Se por um lado a legislação de 1971 teve o mérito de alargar o direito à escolarização, por outro o fracasso da política de profissionalização compulsória engendrada pela legislação, gerou assim uma oposição aos aspectos da racionalidade técnica estabelecidos pela legislação. Isso ficou marcado pela resistência de professores ao modo como a legislação atribuiu poder aos especialistas formados pelos cursos de pedagogia e pela crítica ao reducionismo inerente à tecnologia da educação de base comportamentalista, que influenciava a formação de professores na época.

A redemocratização e a renovação das políticas educacionais com a vitória da oposição ao governo militar em 16 das 22 eleições para governo do Estado, no ano de 1982, constituiu um marco importante para a história da educação, pois novos agentes em diversos estados e prefeituras de capitais, assumem papel de destaque na formulação e implantação de políticas educacionais, como democratização da escola; autonomia docente e de unidades escolares; reorganização das séries iniciais e a instituição do Ciclo Básico de Alfabetização; discussões sobre o trabalho educativo desenvolvido pelas creches; ênfase no reconhecimento de fatores intraescolares produtores de fracasso escolar; organização do ensino de 1º grau em ciclos e a municipalização.

A política educacional no governo Fernando Henrique Cardoso foi marcada pela participação ativa do Ministério da Educação no processo de tramitação e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases e da Reforma Constitucional que abriu espaço para o novo financiamento do ensino fundamental e pela legislação complementar que o regulamentou. A gestão de Paulo Renato de Souza, ministro durante os oito anos de gestão de FHC priorizou a tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que resultou na sua aprovação em dezembro de 1996 (Lei nº 9.394/96), a lei complementar que instituiu o FUNDEF e os Parâmetros Curriculares. Algumas políticas educacionais estiveram no centro do governo FHC, como o aprimoramento da avaliação nacional, financiamento da educação, a municipalização; o estímulo ao ensino fundamental de 9 anos; a

educação infantil de 0 a 9 anos, como a primeira etapa da educação básica; formação inicial e continuada de professores e a atenção ao fluxo escolar.

Franco et al (2007) destacam que em sentido mais geral, a política neste período foi caracterizada por três aspectos:

- a. Revalorização da racionalidade técnica, desta vez concentrada no financiamento, atividade-meio com a qual se almejava equacionar os problemas de acesso e de qualidade do sistema educacional.
- b. Ênfase no ensino fundamental.
- c. Valorização da política educacional baseada em evidências, o que se expressou por meio da ênfase em avaliação, o que não deixa de ser uma forma de acionar mecanismos de racionalidade técnica em outros domínios da política educacional.

O período do governo FHC foi marcado pela universalização do acesso ao ensino fundamental, melhorando o fluxo operado desde o início da década de 90, processo que é fortalecido e catalisado pelo sistema de incentivos proporcionado pelo financiamento através do FUNDEF, mas em relação à qualidade as políticas propostas não se mostram eficazes, pois o SAEB mostrou um moderado declínio da qualidade, atribuída a chegada de novos contingente ao ensino fundamental.

Fomos buscar em Libânio et al (2012) a complementação para caracterizar as Gerações de Políticas Educacionais, pois o artigo de Franco et (2009) faz uma análise não muito muito aprofundada da gestão de Lula.

A primeira gestão de Lula (2003-2006) foi marcada pelo slogan *Uma Escola do Tamanho do Brasil*, o governo considerava a educação como uma condição para a cidadania, estava determinado a reverter o processo de municipalização predatória da escola pública, propondo um novo marco de solidariedade entre os entes federativos para garantir a universalização da educação básica, tendo como perspectiva a elevação média de escolaridade dos brasileiros, por ser um governo oriundo das classes populares era visto com bastante otimismo.

Libânio et al (2012) destacam que para garantir a educação como direito, o projeto de educação do governo Lula obedeceria a três diretrizes gerais:

- a. democratização do acesso e garantia de permanência;
- b. qualidade social da educação;
- c. instauração do regime de colaboração e da democratização da gestão (LIBÂNIO et al, 2012, p. 188)

Algumas metas foram atingidas na primeira gestão como o Fundeb e a definição do custo-qualidade por aluno, enquanto outras estavam em via de realização, como o sistema nacional articulado de educação, proposto para o novo

Plano Nacional de Educação, e o Fórum Nacional de Educação. Este Fórum era uma reivindicação da Conae, previsto desde as primeiras versões da LDB.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) meta do segundo mandato de Lula (2007-2010), Libânio et al (2012) esclarecem que o Brasil já teve quatro Planos Plurianuais as PPAs depois de 1988. O primeiro foi elaborado de 96 a 99 (Plano Brasil em Ação), o segundo para o período de 2000 a 2003 (Plano Avança Brasil), o terceiro para 2004-2007 (Plano Brasil de Todos) e o quarto para 2008-2011, em que é abordado o desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade.

Fernando Haddad apresentou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em abril de 2007, destacando como um plano de Estado e não de partido ou governo, previsto no Plano Plurianual (PPA) 2008-2011. O Plano Plurianual previsto na Constituição Federal de 1988 e regulamentado pelo Decreto nº 2.829, de 29 de outubro de 1998, prevê as medidas, os gastos e os objetivos a ser seguidos pelos governos num período de quatro anos. O PDE organiza-se em quatro eixos de ação: educação básica, ensino superior, alfabetização e educação continuada e ensino profissional e tecnológico.

Em 2007, o Decreto 6.064 de 24 abril cria o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação implementado 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 à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (Libânio et al, 2012, p. 195).

Em setembro de 2006, surgiu o Movimento pela Educação financiado exclusivamente pela iniciativa privada, integrando a sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos com o objetivo de contribuir para que o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à educação básica de qualidade (Libânio et al, 2012, p. 199).

É importante destacar que houve um movimento significativo no período de 2003 a 2010 em relação à universalização da educação básica, envolvendo todos os segmentos da sociedade.

O Programa de educação do governo Dilma Rousseff (2011-2014) prevê educação de qualidade, ciência e tecnologia para construir uma sociedade do

conhecimento. A atual presidente comprometeu-se de dar continuidade ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e efetivar algumas ações mais pontuais, como a criação de cursos universitários no interior, a ampliação da oferta de creches e pré-escolas, a elevação dos recursos para a educação, o aumento da oferta de cursos técnicos e a valorização dos professores.

O PDE possui uma clara ênfase no ensino fundamental, o IDEB e as metas a ele associadas são os aspectos do PDE que têm estado no centro das atividades do MEC. É importante destacar que a avaliação em larga escala foi instituída no Brasil a partir da década de 1990, consolidando-se a partir de 1995. Sobre a avaliação em larga escala Franco et al (2007) faz a seguinte afirmação:

Ainda que a avaliação nacional tenha importantes limitações para a investigação de efeitos causais, é inegável que os dados da avaliação em larga escala oferecem oportunidade ainda ímpar para que se investigue empiricamente as consequências de políticas e práticas educacionais (FRANCO et al, 2007, p. 1004).

Se de um lado as avaliações em larga escala oferecem oportunidade para que se tenham dados sobre a eficácia das políticas educacionais, de outro lado, essas avaliações estão influenciando diretamente os currículos escolares, e definindo o conceito de qualidade, tanto na escola pública como nas escolas privadas, principalmente quando o ranking é divulgado. Numa sociedade competitiva em que estamos inseridos estes dados definem os modelos de gestão das escolas, e ainda, corre-se o risco de criar novas formas de exclusão, ao estabelecer padrões a serem seguidos.

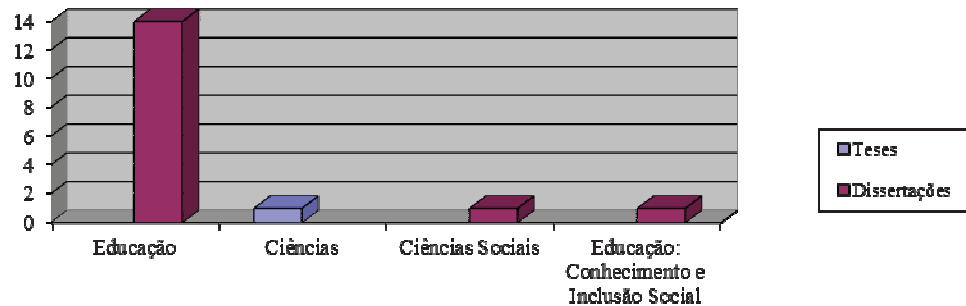
2. A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: SOLUÇÕES PARA MELHORAR A QUALIDADE

Aqui, realizaremos um levantamento dos trabalhos que contemplam a pesquisa sobre tempo integral e educação integral, já que o Programa Mais Educação é pensado na perspectiva da educação integral, que valoriza o conhecimento adquirido fora dos espaços escolares, assim, faremos, também, uma contextualização da educação integral no Brasil, na Argentina, no Rio Grande do Sul, na Província de Córdoba, em Panambi e em São Borja, lugares que situam a nossa pesquisa.

2.1. A pesquisa sobre Tempo Integral/Educação Integral no Brasil

A discussão sobre a educação em tempo integral tem ganhado um importante foro de debates, como uma forma de melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas. Para comprovar essa afirmação fizemos uma pesquisa usando o descritor *educação integral/tempo integral*, sem delimitar tempo, usamos o banco de dados disponibilizado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, vinculado ao Ministério de Ciência e Tecnologia brasileiro, também, foi utilizado o Portal Domínio Público – Biblioteca digital desenvolvida em software livre, vinculado ao Ministério da Educação, foram encontrados 17 trabalhos, sendo 16 dissertações e uma tese na área de Ciências, com concentração em Economia Aplicada, 14 dissertações na área de Educação, uma em Ciências Sociais e uma em Educação: Conhecimento e Inclusão Social.

Essa pesquisa comprova que além da temática não ser recente, ela não está atrelada somente ao campo específico da Educação, no desenvolvimento do texto iremos usar alguns trabalhos que dialogam com a nossa proposta de estudo.

Figura 3 – Teses e dissertações: *educação integral/tempo integral*

Fonte: Elaborado pelo autor.

A dissertação, de Juliana Veiga de Freitas (2013), *intitulada Compondo a docência: os discursos que constituem o professor contemporâneo da Educação Integral*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tem como problemática central analisar de que forma professores envolvidos com propostas de Educação Integral nas escolas públicas narram sua constituição docente na contemporaneidade e investigar quais discursos estão constituindo esse professor contemporâneo, o trabalho possui uma proposta metodológica que visa a analisar as narrativas de professores das redes municipais e estaduais de Porto Alegre e região metropolitana, por meio de grupos de discussão, o trabalho está relacionada a uma corrente pós-estruturalista. A autora enumere os seguintes *achados* como conclusão: a profissão docente como vocação (amor à profissão), nesse discurso, a escola é considerada um “segundo lar”, a educação escolar torna-se meio de salvação dos sujeitos e a docência é vista como tradição familiar, algo que passa de geração para geração; o deslocamento do papel docente de “ensinar” para “gerenciar” sujeitos, tempos, espaços e recursos financeiros (FNDE/MEC); o professor como aprendiz permanente, um sujeito flexível, sensível, disponível, e comprometido com o desejo de aprender constantemente. Esta pesquisa relaciona-se com a nossa pesquisa uma vez que foi evidenciado na fala de alguns professores entrevistados, tanto no Brasil como na Argentina, esse caráter salvacionista que é repassado para a educação, mais especificamente aos Programas que são oferecidos, que chegam na escola como salvadores de pessoas e da educação.

O trabalho *Educomunicações e políticas públicas: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação*, de Daniele Próspero (2013) relaciona-se a nossa pesquisa na medida em que entende o Programa Mais Educação como um programa complexo de política pública, com o objetivo de melhorar a educação básica no país. A pesquisa ressalta que, na época de implantação do Programa, havia dez áreas interdisciplinares de ação educativa, denominadas de “macrocampos” – faremos a discussão mais adiante sobre o que isso significa isso para a proposta do Programa Mais Educação a partir das quais as escolas passaram a desenvolver suas atividades. Entre os macrocampos a pesquisadora encontrou a área da “Comunicação e Uso de Mídias”, que usa o conceito da Educomunicação como referencial teórico e sustentação metodológica.

Marcia Di Giaimo Mecca (2012) apresentou a dissertação *Educação integral: texto e contexto na rede pública de ensino do Estado de São Paulo* ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, o trabalho investiga a relação (coerência e incoerência) entre os discursos sobre a educação integral e sua materialização no cotidiano escolar, foram realizadas leituras documentais sobre discursividade, e análise do cotidiano escolar, e ainda, foram analisadas as práticas escolares e o projeto político-pedagógico de duas escolas de educação integral da rede do Estado de São Paulo para verificar como está sendo incorporado na realidade escolar este tema. A autora destaca que a investigação revelou que há distintas concepções de educação integral, em alguns casos, antagônicas, que o conceito pode aproximar-se tanto da ideia de uma educação cidadã, por sua vez, emancipadora e humanista, quanto de uma visão doutrinária, classista, conservadora e, portanto, unidimensional de educação. O trabalho concluiu que as escolas de tempo integral não incorporam à práxis da educação integral, seja em suas dimensões infraestruturais e pedagógicas, seja em seu aspecto político-administrativo. Este trabalho nos possibilitou compartilhar da ideia que há uma certa divergência entre as concepções de educação integral no cotidiano escolar, por vezes, gerando um conflito entre os professores. Esta pesquisa torna-se importante para a nossa, uma vez que define educação integral como uma possibilidade de trabalho para qualquer escola que queira ou pense em uma educação transformadora.

Pensar na diferença existente entre educação integral e escola de tempo integral motivou Ana Clara Gomes Nazari (2012) a desenvolver a pesquisa *Desafios da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Uberlândia – Minas Gerais: Limites e Possibilidade*. O estudo possui como objetivo geral identificar na proposta pedagógica do Projeto de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (TEIA), implementada pela rede municipal de ensino de Uberlândia-MG na Escola Municipal Tempo dos Sonhos, quesitos na sua implantação e desenvolvimento que contribuem para maximizar e/ou minimizar o seu sucesso. Mais especificamente identificar os princípios previstos na proposta do Projeto TEIA com o intuito de avaliar as condições para sua concretização; verificar a explicitação e coerência dos princípios teóricos da proposta pedagógica do Projeto TEIA nas práticas pedagógicas dos professores e da equipe de coordenação administrativa e pedagógica da escola investigada; apresentar a concepção dos professores e alunos sobre o Projeto, problematizando os aspectos favoráveis e desfavoráveis existentes na sua efetivação. Com as pesquisas realizadas foi possível perceber que em relação aos Programas Mais Educação, Jornada Estendida e Jornada Ampliada não há nos professores uma preocupação em distinguir educação integral e escola de tempo integral, as entrevistas semiestruturadas realizadas tanto com professores como com gestores e funcionários apontaram para a ideia de que os dois conceitos são um só, ou seja, se fundem.

Para Inês Odorizzi Ramos (2011), na dissertação *Escola Pública Integrada: uma proposta sob análise*, repensar a escola e suas demandas sociais e pedagógicas constitui-se numa imperiosa necessidade, que implica um rol de relações complexas. Dentre os temas relevantes destacam-se as propostas de escolas que buscam a melhoria dos processos educacionais mediante a ampliação das jornadas escolares, bem como da educação integral dos sujeitos nelas inseridos, a pesquisa foi realizada em três escolas estaduais de Joinville, as quais desde o ano de 2004 assumem as diretrizes do Programa Escola Pública Integrada (EPI), do Estado de Santa Catarina. Trata-se de uma proposta de aumento da jornada escolar com ampliação das oportunidades de aprendizagem por meio da oferta de atividades educativas diversas. Dentre tantas questões pertinentes, este estudo teve como objetivo a análise da configuração dos currículos, no que tange às propostas de integração curricular, o tempo ampliado e os espaços das três

unidades escolares em causa. Foi realizada uma análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos, e, como fontes auxiliares de informações, foi utilizado o diário de bordo da pesquisadora, no qual foram anotados relatos das visitas realizadas durante o processo de pesquisa, relatórios elaborados pelos gestores e entrevistas com as técnicas pedagógicas das unidades escolares. Esta pesquisa relaciona-se a nossa na medida em que discute a relevância das políticas públicas como uma forma de melhorar a qualidade do ensino.

O trabalho, de Lígia Karina Meneghetti Chiarelli (2012), *O ensino de música no projeto escola pública integrada do estado de Santa Catarina: um estudo multicaso no médio Vale do Itajaí*, tem como objetivo investigar de que forma a educação musical é desenvolvida em quatro escolas públicas de tempo integral da região do Médio Vale do Itajaí, Santa Catarina. Estas escolas são da rede estadual de ensino e fazem parte do Projeto Escola Pública Integrada. A pesquisa tem como objetivos específicos verificar de que forma a educação musical se insere como disciplina curricular nestas escolas, identificando quem são os profissionais que lecionam música e a estrutura material disponível par as aulas; verificar como a prática pedagógica destes professores de música se articula com os princípios de educação integral presentes nos documentos que orientam a Escola Pública Integrada; e verificar como a educação musical se integra às outras disciplinas numa proposta de currículo integrado. A importância desse trabalho para a nossa pesquisa se dá pela, também, necessidade de pesquisar as microestruturas que compõem a educação integral nas escolas, assim, como a pesquisa relacionada ao *educomunicações*.

Maria do Carmo Rodrigues Lurial Gomes (2009) desenvolveu a pesquisa *Escola de Tempo Integral: Redimensionar o Tempo ou a Educação?*, o trabalho tem como finalidade verificar a concepção de educação integral que possuem os professores que trabalham em duas escolas da rede pública estadual de ensino no interior de São Paulo, com base na concepção de tempo integral descrito nas Diretrizes para escola de tempo integral. De caráter qualitativo e exploratório, a pesquisa teve como procedimentos metodológicos a análise documental com foco na legislação de implantação e nas Diretrizes para a Escola de Tempo Integral, e os documentos advindos após esta publicação; entrevistas semiestruturadas realizadas com dois diretores e dois professores coordenadores das duas escolas que atuam

no currículo básico e nas oficinas curriculares; realização de dois grupos focais envolvendo 20 professores das duas escolas. Os dados coletados foram analisados com base na Pedagogia Histórico-Crítica, contextualizando a experiência a partir do ideal formativo dos movimentos: Anarquista e Escola Nova. Gomes destaca que foi possível perceber, tanto na legislação de implantação do projeto quanto na manifestação dos professores, a concepção de educação compensatória destinada à camada pobre da população atendida. As Diretrizes fundamentam-se em concepções preconizadas pelo movimento escolanovista, mas as condições físicas das duas escolas bem como os recursos disponibilizados e a falta de formação dos envolvidos inviabilizam tal concepção. A pesquisa aponta para a necessidade de discussões, formação continuada dos professores, e reflexões que ultrapassem a preocupação apenas com o fazer diário na dinâmica escolar para uma construção crítica desse processo que proporcione aos alunos experiências significativas através da garantia de acesso ao saber sistematizado, razão da existência da instituição escolar.

O trabalho de Gisele Brandelero Camargo Pires (2007), intitulado Escola Pública Integrada: as impressões dos professores e especialistas das escolas de Blumenau – SC, apresenta uma pesquisa realizada em cinco escolas estaduais de Blumenau que aderiram à proposta Escola Pública Integrada (EPI), um projeto que em 2007 estava em fase inicial, mantido pela Secretaria do Estado da Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, a finalidade da pesquisa é verificar se as impressões de alguns professores e especialistas dessas escolas confirmam ou refutam a ideia de que a EPI, enquanto ampliação da jornada escolar, gera qualidade na formação dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi realizado um estudo de caso, e análise de depoimentos de dezesseis profissionais da educação que atuam nessas escolas, entre eles, professores e especialistas (diretores, orientadores e/ou supervisores). Através da análise dos dados constatou-se que os sujeitos acreditam que a EPI, pela ampliação da jornada escolar, pelo currículo diversificado e pela ação docente comprometida, gera qualidade no processo de formação dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, mas a deficiência da estrutura física, dos espaços e dos recursos materiais das escolas de Blumenau, estão prejudicando a efetivação da educação integral. Dessa forma, os sujeitos da pesquisa indicaram, principalmente, a necessidade de adequação

desses aspectos que foram considerados os aparatos para efetivar a educação integral, os espaços, os recursos materiais e a estrutura física das escolas investigadas. É importante destacar, que em 2013, ao conversar com os professores e gestores, os mesmos problemas são detectados, estamos em outro contexto, em outras escolas, em outros municípios e outro país, em outros estado/província e os problemas de estrutura física e recursos materiais são os mesmos.

A pesquisa intitulada *Educação de tempo integral: passado e presente na rede municipal de ensino de Curitiba*, dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Paraná, de Bernadete Germani (2006) realizou uma investigação histórico-documental, realizada no Arquivo Público Municipal de Curitiba, visando identificar e analisar os documentos sobre os programas de ampliação do tempo escolar dos governos municipais no de 1986 a 1994, e, de outro lado, uma análise de depoimentos de professores dos CEIs (Centros de Educação Integral) que vivenciaram a implantação desses programas, através de entrevistas semiestruturadas. A pesquisa possui o objetivo de analisar as propostas de implantação dos Centros de Educação Integral de Curitiba; verificar, a partir da proposta inicial, os ajustamentos à realidade na qual as escolas estavam inseridas; averiguar se houve políticas de preparação dos professores para a efetivação das propostas. Este último objetivo foi muito recorrente na pesquisa realizada com os professores e gestores que trabalham com os programas, pois não há uma preparação para trabalhar, simplesmente, chegam à escola e começam a ser desenvolvidos, isso acarreta um prejuízo, principalmente, no início, pois há dificuldade no gerenciamento da proposta até que ela seja apropriada pela escola.

A tese *Escola de tempo integral ou escola fora do tempo: o caso de Barretos*, de Silene Fontana, possui o objetivo de analisar, por meio de dois estudos de caso, alguns movimentos realizados para a construção do currículo da Educação de Tempo Integral em um contexto educacional formado pela parceria entre duas instituições: uma escola de ensino fundamental, que compreende a dimensão formal da educação e um Centro Social Urbano, instituição socioeducativa que representa a dimensão não formal da educação ambos localizados na cidade de Barretos (SP). O estudo desenvolveu-se a partir da participação da pesquisadora no projeto de tempo integral, ao observar que os movimentos em direção à organização da referida escola permitiram inferir, inicialmente, um viés entre o formal e não formal,

que se consubstanciou, mais tarde, em uma percepção difusa do processo e do projeto, o que provocou uma abertura para compreender melhor o que é a escola de tempo integral, nas dimensões do formal e do não formal. A escola ao oferecer algum tipo de projeto/programa possui no mesmo espaço a educação formal, característica pela formação da escola, e a educação não formal, até então oferecida longe do espaço escolar, esta tese possibilita fazer uma análise da educação em tempo integral como uma educação ora formal, ora não formal. Ainda em relação a tese, a autora destaca que foi possível avaliar os resultados sobre o funcionamento do programa ou do Projeto e sobre as oficinas curriculares de reforço que visavam retomar o conteúdo aplicado no currículo básico. Além disso, os resultados apontaram também os escassos equipamentos e recursos pedagógicos, além de insuficientes espaços para descanso e lazer dos alunos. Dessa forma, a pesquisa conclui que, cotejando o que se pretendia com escola de tempo integral com o que a literatura sobre o tema aponta, o Centro Social Urbano passou a ser classificado como um local de educação não formal.

A pesquisa de Maria da Luz Santos Ramos (2012), intitulada *Escola de Tempo Integral na Rede Estadual de Ensino de Goiás: “Escola do Conhecimento ou do Acolhimento?”* foi realizada em Escolas de Tempo Integral na Rede Pública Estadual de Ensino, em Goiás, implantadas no ano de 2006, objetivando responder à seguinte indagação: a escola de tempo integral vem consolidando-se como escola do conhecimento ou do acolhimento? Para tanto, utilizou a pesquisa qualitativa que foi desenvolvida por meio da pesquisa de campo e da análise documental. A coleta dos dados deu-se por meio de observação *in loco* e de entrevistas realizadas com os coordenadores e diretores destas escolas envolvidas na implantação e implementação deste projeto. Os resultados da investigação evidenciam que as Escolas de Tempo Integral da Rede Pública Estadual de Goiás enfrentam muitos desafios e que o processo de implementação destas escolas vem consolidando uma escola do acolhimento, em detrimento da escola do conhecimento. Já mencionado que há no interior da escola um conflito sobre os reais objetivos desses programas criados com a intenção de proporcionar uma educação de qualidade, para alguns não passam de ações destinadas a suprir uma carência da sociedade, ou seja, com o ingresso da mulher no mundo do trabalho, criou-se a uma necessidade, quem ficará responsável pelo cuidado das crianças, para outros representa, sim, um

importe reforço para melhorar a qualidade da educação, visto que cria possibilidades de trabalhar com o conhecimento, aliado ao acolhimento/cuidado.

A leitura e análise das teses e dissertações acima mencionadas possibilitaram confirmar a necessidade de se discutir exaustivamente a temática de educação em tempo integral, podemos perceber que não existem muitas pesquisas nessa área, o que representa a necessidade de investir em pesquisas que possuem a finalidade de problematizar esta temática. A educação em tempo integral tem sido, e não de hoje, apontada como a única solução para uma educação de qualidade, então discutir, projetos/programas que possuem esse objetivo de ampliar a jornada escolar passa a ser uma prerrogativa recorrente.

2.2. Educação Integral e Escola de Tempo Integral

Para Giolo (2012) é comum ouvir a tese de que no Brasil, a escola de tempo integral teve presença precária e restrita, a exemplo, da escola Parque de Anísio Teixeira, dos Ginásios Vocacionais de São Paulo, e dos CIEPs de Leonel Brizola, entre outras tentativas, principalmente, sobre a alegação que esses projetos eram muito onerosos para os cofres públicos. Até, hoje, a ampliação do tempo escolar está centrado no discurso político, mas efetivamente, caminha a passos lentos, mesmo a legislação prevendo que a jornada escolar no ensino fundamental será ampliada progressivamente, chegando à escola de tempo integral.

Felício (2011) destaca que o tempo na escola é uma temática que já suscitou inúmeros debates e pesquisas em diferentes contextos da educação brasileira, anos de 1980 e 1990, ressalta ainda que a LDB – Lei 9394/96 evidencia em seu artigo 34, a importância e a necessidade da educação escolar em tempo integral como uma das bases para o pleno desenvolvimento dos educandos.

No Brasil, a classe dominante sempre teve escola de tempo integral. Os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral; os colégios e liceus onde estudava a elite imperial eram também de tempo integral e, na maioria das vezes, internatos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos. Nas últimas décadas, à medida que as unidades escolares tiveram de comportar um número crescente de alunos, em decorrência do impacto do processo de industrialização e urbanização,

principalmente, depois dos anos de 1950, a partir daí a educação escolar começou a concentrar-se em turno único, na maioria das escolas destinadas às elites, sobretudo, os alunos oriundos de classes abastadas continuaram tendo educação de tempo integral, recebendo no contraturno, formação complementar na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos, como curso de língua estrangeira, aula de reforço, laboratório, informática, balé, equitação, tênis, música, dança, teatro etc. (Giolo, 2012, p.94).

Xavier (2012) ao citar Moll (2009) nos esclarece que o que caracteriza como Educação Integral é o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos, para Xavier (2012), discussões como essas começam a ser privilegiadas na defesa da chamada Educação Integral, mas é no Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001 que essa discussão ganha foro privilegiado e com Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que se inicia um processo real e amplo de implantação da escola de tempo integral.

Ao estabelecer valores diferenciados para a educação de tempo parcial e de tempo integral, em todas as etapas da educação básica, o FUNDEB inaugura um novo tempo na educação pública brasileira. Agora, finalmente, pode-se dizer que há um aparato legal e um projeto de Estado, prevendo recursos para a educação integral que podem chegar, indistintamente, a qualquer escola de educação básica, em todo território nacional. Se os valores previstos são suficientes para mobilizar os sistemas educacionais no sentido de operar a grande virada da educação pública, permanece uma questão em aberto. O fato, entretanto, é que há base material para que isso ocorra (GIOLO, 2012, p.96).

Através da citação de Giolo (2012) é possível afirmar que o Brasil dá um importante avanço no que tange a educação em tempo integral, ao destinar recursos específicos para esse fim. Sabemos que em educação é preciso muito para qualificar a escola em diferentes regiões brasileiras, principalmente, em questões relacionadas à infraestrutura e recursos humanos.

O tempo integral permite organizar as atividades escolares segundo métodos adequados do ensinar e do aprender, ou seja, permite uma flexibilização maior que o tempo parcial, pois a escola possui um tempo para ofertar as atividades, é possível fazer esta constatação a partir das teses e dissertações que relatam,

entre outros aspectos, as diferentes atividades desenvolvidas na escola de tempo integral. Neste sentido, destacamos a citação de Giolo (2012, p. 99):

O contexto escolar, especialmente o destinado às classes populares, tem de ser organizado e forte o suficiente para provocar no aluno uma verdadeira ruptura entre os esquemas mentais ditados por uma cultura prática, oral e visual, em favor de uma cultura escrita e intelectualizada. Esse caminho é íngreme e não há mágica capaz de suavizá-lo. Fazer com que o aluno troque, em determinados horários, o aparelho de música pelo livro; que substitua o jogo de futebol pela pesquisa em laboratório; que deixe a prosa com os amigos para assistir a um documentário sobre a fome no mundo ou sobre um tema científico etc., é nadar contra a correnteza.

Este tem sido o desafio das escolas que foram visitadas, os estudantes que participam das atividades do Programa Mais Educação, Jornada Estendida ou Jornada Ampliada, os professores estão sendo desafiados constantemente para mudar as suas práticas e, também, para organizá-los de uma maneira mais independente, em que eles sejam capazes de saber lidar com essas mudanças, mesmo essas atividades sendo desenvolvidas através de oficinas, pois há uma rotatividade necessária, e os estudantes precisam cumprir certo roteiro durante o turno ou durante a semana.

A Escola de Tempo Integral possui o desafio de desenvolver uma educação integral, baseada na emancipação do educando, despertando nele a curiosidade para que possa ser corresponsável pela sua aprendizagem, os pressupostos de uma educação integral estão contidas há bastante tempo nos Projetos Político-Pedagógicos e nos Regimentos Escolares, então, ao ampliar o tempo da escola é preciso ter cuidado para não repetir uma prática enraizada, durante muito tempo na escola, uma instituição preocupada com a normatização do sujeito. Uma educação integral precisa considerar as diferenças existentes no contexto escolar, a filosofia das escolas, em sua grande maioria, que possuem como objetivo formar cidadãos críticos, capazes de modificar a realidade em que inseridos, não pode ser vista simplesmente como uma frase bonita, ou um *slogan*, é importante exercitar constantemente esta prática para que tenhamos verdadeiramente pessoas críticas, capazes de transformar a realidade em que estão inseridas.

O debate recente sobre o tempo integral tem um ingrediente novo: a chamada “sociedade do conhecimento” e o tema da “inclusão social”. Vivemos na chamada “sociedade da informação”, acessível hoje só a uma minoria, que deveríamos chamar de “sociedade aprendente” já que ela criou **múltiplos espaços de aprendizagem e de comunidades de aprendizagem** (GADOTTI, 2009, p.31).

Para Gadotti (2009) o acesso às novas tecnologias, nessa sociedade do conhecimento, é um desafio importante posto ao sistema público de ensino, pois a escola é desafiada a levar até a população mais pobre os benefícios da tecnologia e ampliar os espaços de formação que vão além da própria escola. O autor chama atenção, ainda, sobre adesão da escola ao tempo integral:

O tempo integral, para ser efetivo, deve ser opção voluntária da escola ou de um conjunto de escolas. Não pode ser imposto. As escolas precisam ter condições para implantar essa **inovação educacional**. Precisam participar, desde o início, da discussão dessa nova política educacional e acompanhar o seu desenvolvimento. A implantação do tempo integral nas escolas exige preparo técnico-político e formação, tanto dos pais quanto dos alunos, dos professores e demais funcionários da escola (GADOTTI, 2009, p.).

Na citação acima, Gadotti (2009) apresenta o ideal de como deveria iniciar uma escola em tempo integral, mas, lamentavelmente, esta não é realidade brasileira, nas entrevistas realizadas, a maioria das escolas, ou tiveram “imposição” ou foram “convidadas” a participar dos programas, a escola que não quisesse ampliar o tempo, através dos programas deveria fazer uma justificativa e/ou apresentar outra solução para elevar o seu Ideb. Para Gadotti (2009) os objetivos da escola de tempo integral não são específicos deste tipo de escola. São objetivos de toda escola, já que toda escola deve almejar uma educação integral.

A educação integral é uma concepção geral da educação: “de uma educação como política setorial a uma educação como política trans-setorial; da educação básica como educação escolar a uma educação básica como educação cidadã”. Todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral (GADOTTI, 2009, p.37).

Tanto a educação integral, como a educação em tempo integral são propósitos para melhorar a qualidade da educação, e como tal, tem sido fruto de incentivo financeiro para que seja oferecida em maior número possível. Neste sentido o Programa Mais Educação, Jornada Estendida e Jornada Ampliada entram no cotidiano escolar como um ensaio para essa nova realidade educacional.

2.2.1. Educação em Tempo Integral no Brasil

A discussão sobre a educação em tempo integral tem ganhado um importante foro de debates, como uma forma de melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas. A temática não é recente, como podemos ver no contexto histórico

realizado por Gadotti (2009) no livro *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*.

De acordo com Gadotti (2009, p. 21), a temática não é nova, pois o tema é recorrente desde a antiguidade. Aristóteles já falava em educação integral. Marx chamava de educação “omnilateral”. Para Aristóteles a educação integral desabrochava todas as potencialidades humanas, a partir de uma perspectiva de que as múltiplas dimensões do ser humano são desenvolvidas durante toda a vida. O educador suíço Édouard Claparède (1873-1940), Jean Piaget (1896-1980) e o francês Célestin Freinet (1896-1966) já defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida.

No Brasil, destaca-se a concepção de Paulo Freire (1921-1997) com a sua visão de uma educação transformadora e popular, associada à ideia de escola cidadã e à cidade educadora, ideias estas, resgatadas na concepção do Programa Mais Educação. Gadotti (2009) chama a atenção de que na visão dos pioneiros da Escola Nova, a educação integral era concebida como um direito de todos.

O Manual da Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro Através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Integral, no exercício de 2010, destaca que a Educação Integral está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendida em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01) e no Fundo Nacional de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007).

Convém mostrar, aqui, a experiência da Escola-Parque de Anísio Teixeira (1900-1971) e os Centros Integrados de Educação Pública, os Cieps, de Darcy Ribeiro (1922-1997). De acordo com Gadotti (2009), o projeto educacional de Anísio Teixeira, iniciado com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), previa a construção de centros populares de educação em todo o estado da Bahia, para crianças e jovens de até 18 anos. O Centro era composto de quatro “Escolas-Classe” e de uma “Escola-Parque”. A proposta visava alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia. Alguns órfãos ou abandonados podiam residir na escola. Esse currículo flexível

deveria ser implementado em outras unidades previstas para serem construídas no estado da Bahia, mas Anísio Teixeira não conseguiu realizar esse sonho.

No final da década de cinquenta, preparando o plano educacional da nova capital, Anísio Teixeira, agora como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), vinculado ao Ministério da Educação, pretendia criar 28 Escolas-Parque em Brasília, algumas foram construídas, mas o projeto de educação integral não foi adiante.

Os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), quando foram criados na primeira gestão (1983 a 1987) do governador Leonel Brizola (1922-2004), no estado do Rio de Janeiro, retomaram o projeto de escola pública de tempo integral de Anísio Teixeira, com o fim de oferecer educação integral às crianças. Tratava-se de complexos escolares que incluíam gabinete médico e odontológico, bibliotecas, quadras de esporte, refeitório etc.

A proposta pedagógica, elaborada por Darcy Ribeiro, inclui a não reprovação. A reprovação sistemática no ensino público é considerada elitista. As provas anuais foram sendo substituídas por outras formas de avaliação. Ao invés de provas, os alunos passaram a ser avaliados por objetivos. Os objetivos que não fossem alcançados pelos alunos num ano, continuariam sendo trabalhados pelo professor no ano seguinte, sem reprovação.

Gadotti (2009, p. 25) ao citar Lúcia Velloso Maurício (2004) faz o seguinte destaque:

[...] o horário integral aparece como essencial no processo de aprendizagem, e a diferença de um semi-internato por ter justificativa estritamente pedagógica: a educação integral prevê a socialização, a instrução escolar e a formação cultural, vista como parte essencial do processo de aprendizagem e não como adereço, tornando-se a escola espaço social privilegiado para a formação do cidadão.

Com o apoio de Leonel Brizola, o projeto foi retomado no governo Fernando Collor (1990-1992), dando-lhe um caráter mais assistencial e mudando de nome para Centros Integrados de Atendimento à Criança (Ciacs). Foi prometido construir cinco mil Ciacs em convênio com os municípios, até o final do seu mandato (1994). Com o impeachment de Collor, o governo Itamar Franco (1992-1994) retomou o projeto de mudou o nome para Centros de Atenção Integral à Criança (Caics), mas a orientação continuou a mesma.

Tanto os Cieps, como os Ciacs e os Caics, representariam uma verdadeira revolução no ensino, introduzindo um novo conceito de educação, que já estava sendo exportado para outros países. O projeto dos Cieps, apesar das críticas, continua sendo defendido pelo Partido Democrático Trabalhista. Alguns projetos ainda continuariam sendo inspirados por eles, como os Centros Educacionais Unificados (Ceus) de São Paulo, por exemplo.

Além dos Ceus criado na capital, o Estado de São Paulo também ensaiou nos anos 80 um projeto de formação integral, o “Programa de Formação Integral da Criança” (Profic). Neste projeto, o governo do Estado repassava verbas aos municípios para atender crianças além do turno diário. Mas a experiência mais conhecida, apareceu em 2002, com a implantação dos Ceus.

O projeto dos Ceus, criado pela prefeita Marta Suplicy (2000-2003), foi concebido como uma proposta intersetorial, somando a atuação de diversas áreas, como: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer.

É importante destacar o questionamento que Gadotti (2009, p. 29) levanta em relação a essas inovações:

Uma questão que sempre é colocada a essas inovações, refere-se a sua extensão: trata-se de um projeto especial de tempo integral para algumas escolas ou se trata de uma educação integral como política pública, para todos, entendendo-a como princípio orientador do Projeto Eco-Político-Pedagógico de todas as escolas?

Para Gadotti (2009) a escola de tempo integral depende muito da participação dos pais. Salienta ainda que a escola ao adotar o tempo integral precisa estar ciente da necessidade de incorporar em seu projeto político-pedagógico o formal, o não formal e o informal. Boa parte da nossa aprendizagem vem, também, de fora da escola. O que sabemos está vinculado tanto à escola quanto à sua primeira comunidade de aprendizagem, que é a família e o seu entorno.

Gadotti (2009) salienta que os objetivos da escola de tempo integral não são específicos deste tipo de escola. São objetivos de toda escola, já que toda escola deve almejar um educação integral, seu entendimento é de que todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral. Trata-se de oferecer mais oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.

Entre outros objetivos para a escola e para a escola de tempo integral, Gadotti (2009) destaca os seguintes: educar para e pela cidadania; criar hábitos de

estudo e pesquisa; cultivar hábitos alimentares e de higiene; suprir a falta de opções oferecidas pelos pais ou familiares e ampliar a aprendizagem dos alunos além do tempo em sala de aula. Ao contrário a escola torna-se burocrática, que para o autor é aquela que só cumpre normas, não inventa, não inova, não é rebelde.

Para Jaqueline Moll (2009) não podemos confundir educação integral com escola de tempo integral, pois de nada adianta aumentar o tempo da escola, ele não irá aumentar o espaço. Assim a educação integral surge com a perspectiva de ressignificar os tempos e os espaços escolares. A educação integral, para Moll (2009), precisa considerar a questão das variáveis de tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada, para que haja um diálogo com a comunidade local, regional e global.

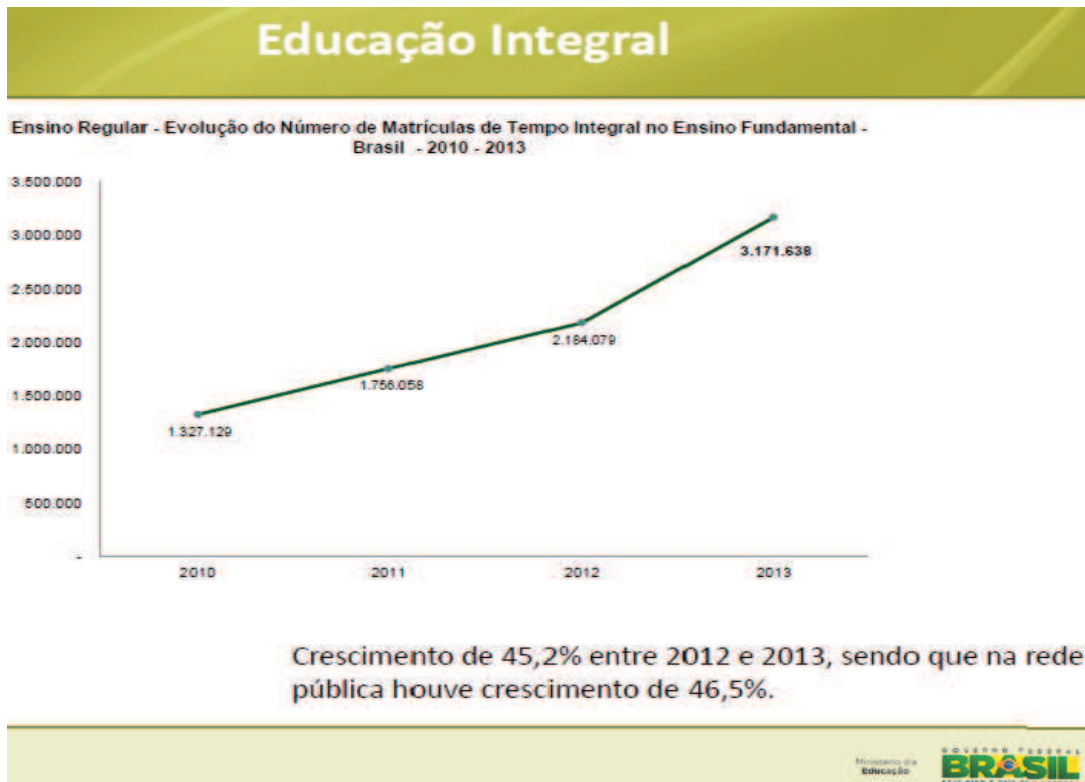
Gadotti (2009, p. 42) chega à seguinte conclusão:

[...]a educação integral foi, no Brasil, concebida tanto como projeto especial quanto como política pública. Os projetos especiais foram muito criticados pelos educadores porque não alcançavam a totalidade dos sistemas educacionais; eram por vezes, eleitoreiros e, na maioria dos casos, não passaram de projetos episódicos que não foram continuados. Podiam ser bons exemplos, mas faltava-lhes a escala. A escala só é alcançada por meio de uma política pública continuada. A questão que se coloca é saber até que ponto essas novas experiências, essas inovações educacionais estão realmente enraizadas nas comunidades, para que a sua continuidade seja garantida.

Nesse sentido, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), juntamente, com a Secretaria de Educação Básica (SEB) defendem que a educação integral exige mais do que compromissos, impõe, principalmente, um projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação das crianças, adolescentes e jovens, na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem.

O gráfico a seguir mostra a evolução da educação em tempo integral do Brasil. Houve um crescimento de 45,2% entre 2012 e 2013, sendo que na rede pública houve um crescimento de 46,5%, esses dados são do Censo da Educação Básica de 2013, divulgados em fevereiro de 2014.

Figura 4– Educação integral



Fonte: mec.gov.br

2.2.2. Educação em Tempo Integral na Argentina

A quem estamos nos referindo ao falarmos de infância? Como delimitar a infância? A respeito dessas questões Delgado e Müller (2006, p. 10), ao fazer referência aos estudos de Mollo-Bouvier, explicitam a tendência de adequação entre os diferentes estágios de desenvolvimento e a maneira de dividir as idades da infância, estabelecido a partir da contribuição da psicologia do desenvolvimento. A categoria infância varia conforme as sociedades e as épocas e a escola desempenha importante papel nessa delimitação, pois, conforme afirmam as autoras: “cada idade e cada tempo são representados por uma instituição dominante: creche, pré-escola, asilo, escola infantil, espaços de lazer, e todos são indicadores do lugar dedicado à infância, em seu percurso de socialização segundo sua idade e o nível econômico e cultural dos pais” (IBIDEM, p. 10). Como acentua Arroyo (2000, p. 39):

É importante informar, inicialmente, que na Argentina, as iniciativas de ampliação da jornada escolar, são de nominadas como Jornadas Completas,

Jornadas Estendidas ou Jornadas Ampliadas. As Jornadas Completas equivalem a nossa Escola de Tempo Integral, as Jornadas Estendidas ampliam a jornada escolar em pelo menos uma hora diária, e as Jornadas Ampliadas correspondem ao Programa Mais Educação, são ofertadas através de oficinas/taller, com ampliação de pelo menos três horas diária no mínimo três vezes por semana.

A estrutura do sistema de ensino da Argentina está em um processo de unificação em todo o país, garantindo a sua ordem e coesão, organização e articulação dos níveis e tipos de educação e de validade nacional dos diplomas e certificados emitidos. O seu sistema educacional é composto de serviços de educação mantidos pelo Estado e gestão privada, gestão cooperativa e gestão social. A educação é obrigatória a partir dos cinco anos de idade e até o final do ensino médio. A estrutura do sistema de ensino é composta por quatro níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Secundário e Ensino Superior) e oito modalidades.

As modalidades são escolhas organizacionais e/ou curriculares da educação comum, dentro de um ou mais níveis de ensino, buscando atender aos requisitos específicos de formação e atender particularidades de caráter permanente ou temporário, pessoal e/ou contextual, a fim de garantir igualdade no direito à educação e cumprir as exigências legais, técnicas e pedagógicas e dos diferentes níveis de ensino. Que são os seguintes, de acordo com a legislação argentina, buscamos apresentar de forma sucinta para facilitar a compreensão.

- A Educação Técnica Profissional é a modalidade da Educação Secundária e da Educação Superior, responsável pela formação de técnicos de nível médio e técnicos de nível superior, em áreas específicas e formação profissional.

- A Educação Artística compreende a formação em distintas linguagens artísticas de meninos/meninas e adolescentes, em todos os níveis e modalidades; a modalidade artística orientada e a formação específica de Nível Secundário para aqueles alunos que optam em segui-la; formação artística dada nos Institutos de Ensino Superior (cátedras em várias linguagens artísticas para diferentes níveis de educação e carreiras artísticas específicas).

- A Educação Especial é a modalidade do sistema de educação que visa garantir o direito à educação das pessoas com deficiência, temporárias ou permanentes, em todos os níveis e tipos de sistema de ensino.

- A Educação Continuada de Jovens e Adultos é a modalidade educativa destinada a garantir alfabetização e o cumprimento da obrigatoriedade escolar, prevista em lei, àqueles que não completaram os seus estudos na idade adequada, e proporcionar possibilidades de educação ao longo de toda a vida.

- A Educação Rural é a modalidade do sistema de Educação Inicial, Primária e Secundária destinada a garantir o cumprimento da escolaridade obrigatória, através de forma e necessidades adequadas, e particularidades da população que habita as zonas rurais.

- A Educação Intercultural Bilingue é a modalidade do sistema educativo dos níveis de Educação Inicial, primária e Secundária, que garante o direito constitucional dos povos indígenas, conforme Art. 75, Inc. 17 da Constituição Nacional, a receber uma educação que contribua para preservar e fortalecer suas pautas culturais, sua língua, sua convivência e identidade étnica; para que tenha um desempenho ativo em um mundo multicultural e uma melhor qualidade de vida.

- A Educação em Contextos de Privação de Liberdade é a modalidade do sistema educativo destinada a garantir o direito à educação a todas as pessoas privadas de liberdade, para promover sua formação integral e o desenvolvimento pleno.

- A Educação Domiciliar e Hospitalar é a modalidade do sistema educativo nos níveis de Educação Inicial, Primária e Secundária, destinada a garantir o direito à educação para os alunos que, por razões de saúde, estão impossibilitados de assistir com regularidade as aulas em uma instituição de ensino, nos níveis de educação obrigatório.

Os níveis do sistema educativo argentino compreendem Educação Inicial dos 45 dias até os 5 anos de idade, sendo obrigatório o último ano; Educação Primária começa a partir dos 6 anos de idade e é composta por 6 ou 7 anos, conforme decidido por cada jurisdição; Educação Secundária dos 6 ou 5 anos de idade, cada jurisdição define, se divide em dois ciclos um Ciclo Básico, de caráter comum a todas as orientações e um Ciclo Orientado, de caráter diversificado, de acordo com diferentes áreas do conhecimento, o mundo social e do trabalho. E, a Educação Superior que compreende as Universidades e Institutos Universitários que são estatais ou privados autorizados em consonância com o que a Lei Nº 24.521 estabelece, e, por

fim, os Instituto de Educação Superior de Jurisdição Nacional, provincial ou da Cidade Autônoma de Buenos Aires, estatal ou gestão privada.

O Estado nacional, as províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires, são responsáveis pelo planejamento, organização, supervisão e financiamento do sistema de educativo nacional; devendo garantir o acesso à educação em todos os níveis e modalidades, criando e administrando estabelecimentos de ensino estatais. Por sua vez, o Governo Nacional cria e financia Universidades Nacionais.

Por isso, o sistema educativo argentino é um conjunto organizado de serviços e ações educativas educativos e regulados pelo Estado, que permitem o exercício do direito à educação como um todo. Este sistema é composto de serviços de educação do Estado e gestão privada, gestão cooperativa e gestão social, todas as jurisdições do país, abrangendo todos os níveis, ciclos e modalidades de educação, conforme definido na Lei n ° 26.206.

A Lei n ° 26.206 estabelece, no artigo 28, que as escolas primárias serão de jornada estendida ou completa/integral com a finalidade de assegurar a realização dos objetivos fixado para este nível. O artigo 135, da mesma Lei, determina que o Conselho Federal de Educação acordará e definirá os critérios de organização, os modelos e a demais disposições necessárias para universalizar progressivamente os serviços educativos para as crianças de 4 anos de idade, estabelecida no artigo 19 da presente Lei, priorizando os setores desfavorecidos; implementar a jornada estendida ou completa, estabelecida no artigo 28, desta Lei, com o objetivo de introduzir novos conteúdos curriculares propostos para a Educação Primária.

A Argentina conta com dois importantes Programas que possuem a finalidade melhorar a infraestura da escola primária e ampliar a jornada escolar, que são o PIIE – Programa Integral para Igualdade Educativa e o PROMEDU –Programa de Apoio à Política de Melhoramento da Equidade Educativa, inclui o Programa conhecido como Mais Escolas.

O Ministério de Educação desenha e implementa o Programa Integral para a Igualdade Educativa desde 2004, para dar resposta às problemáticas educativas relacionadas à fragmentação social e a desigualdade de oportunidades educativas.

O Programa PROMEDU financiado pelo BID (Banco Internacional de Desenvolvimento), em vigência desde junho de 2008, seu principal objetivo de ajudar a melhorar a equidade da educação inicial, primária e secundária e contribuir

para fechar a brecha existente nas oportunidades educativas das crianças e jovens pertencentes a distintos estratos sociais. Este objetivo será alcançado através do financiamento de atividades de apoio à promoção e retenção de política a nível secundário e à expansão e melhoria da infraestrutura educacional.

O Programa em geral contribuirá da seguinte maneira:

- um aumento de cobertura da educação infantil para crianças de 5 anos de 95%;
- incorporar um adicional de 3,3% de alunos em escolas públicas, da 4º ao 6º ano primário para a jornada estendida;
- melhorar os indicadores de eficiência interna do ensino secundário do Estado, aumentando a promoção anual de estudantes do 8º ao 11º ano em pelo menos 0,5% até o final do programa.

Além dos Programas citados, que possuem em suas diretrizes a finalidade, também, de ampliar o tempo escolar, o Plano Nacional de Educação Obrigatória e Formação Docente, criado para o quinquênio de 2012 -2016, prevê em suas linhas de ações a ampliação gradual da jornada escolar em nível primário e em nível secundário, como é possível evidenciar no quadro abaixo.

Quadro 1 – Plano Nacional de Educação Obrigatória e Formação Docente: Nível Primário – Objetivo I

Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente
MATRIZ- 1: Líneas de acción, logros y responsabilidades.

NIVEL PRIMARIO				
OBJETIVO I: Ampliar y mejorar las condiciones y formas de acceso, permanencia y egreso.				
Líneas de acción	Logros esperados	Responsabilidad nacional	Responsabilidad compartida: nación – provincias	Responsabilidad provincial
1. Ampliación gradual de la jornada escolar del nivel primario.	Al 2016, se duplica la cantidad de escuelas con ampliación de la jornada, respecto del año 2011.	Acompañamiento político y pedagógico. Financiamiento de: infraestructura, perfiles de apoyo y fondo escolar para las instituciones. Producción de materiales de apoyo.	Producción de información y monitoreo de la implementación. Construcción de la viabilidad política y técnica para el uso de los financiamientos disponibles.	Elaboración y/o adecuación de las normativas jurisdiccionales. Provisión de cargos docentes. Desarrollo de estrategias jurisdiccionales, para el cumplimiento gradual de las metas acordadas en los convenios bilaterales.
2. Diseño de propuestas pedagógicas contextualizadas para la terminalidad del nivel primario, destinadas a niños y niñas con 3 ó más años de sobreedad.	Al 2016, el nivel ha resuelto el problema de la sobreedad de 3 y 4 años.	Acompañamiento político y pedagógico. Financiamiento destinado a: producción de materiales didácticos para alumnos y docentes.	Elaboración de la propuesta curricular. Participación de los perfiles financiados por el ME en el desarrollo de la propuesta. Implementación de acciones de seguimiento y evaluación.	Provisión de cargos docentes y/o perfiles docentes para el desarrollo de la propuesta. Desarrollo de estrategias jurisdiccionales y/o institucionales para el cumplimiento gradual de las metas asumidas en los convenios bilaterales.
3. Desarrollo de estrategias para disminuir el fracaso escolar en el primer ciclo del nivel.	Al 2014, institucionalización de la unidad pedagógica de 1er. y 2do grado, de acuerdo con la Resolución N° 174/12 del CFE.	Acompañamiento político y pedagógico. Elaboración de: documentos de apoyo para el nivel y de orientación para la enseñanza; materiales didácticos; recursos para la enseñanza.	Evaluación y seguimiento anual de la implementación de la Resolución N° 174/12 del CFE.	Producción y/o adecuación de las normativas jurisdiccionales que demanda la aplicación progresiva de la Resolución N° 174/12 del CFE. Organización de sistemas de información y seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes del ciclo.

Fonte: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/PlanNacionalde.pdf

O quadro nos mostra que para o Nível Primário, com o objetivo de ampliar e melhorar as condições e formas de acesso, permanência e egresso, é definida como primeira ação a ampliação gradual da jornada escolar, e como resultado esperado, que em 2016, se duplique a quantidade de escolas com ampliação da jornada, tendo como referência o ano de 2011, o quadro define ainda, as atribuições da Nação e das Províncias.

Para esta ação cabe à Nação o acompanhamento político e pedagógico, o financiamento de infraestrutura, perfis de apoio e fundo escolar para as instituições e produção de material de apoio. A responsabilidade compartilha entre Nação e Províncias ficam definidas da seguinte forma: a produção de informação e monitoramento da implementação e construção da viabilidade política e técnica para uso dos financiamentos disponíveis. É de responsabilidade das Províncias a elaboração e adequação das normativas jurisdicionais, provisão de docentes e desenvolvimento de estratégias jurisdicionais, para o cumprimento gradual das metas acordadas nos convênios bilaterais.

O quadro a seguir define como objetivo o fortalecimento das trajetórias escolares gerando melhores condições para o ensino e aprendizagem, a linha de ação 9 estabelece a ampliação e o fortalecimento de trajetórias educativas para meninos e meninas, e com isso espera-se a ampliação do universo cultura das crianças e suas famílias, através de projetos específicos, aqui, é possível concluir que esta ação esteja voltada para educação integral. Neste sentido, são responsabilidades da Nação o acompanhamento político e pedagógico, o financiamento requerido para projetos de: turismo educativo, acampamentos e colônias de férias, coros e orquestras infantis. Recursos multimídias: utilização e produção. São responsabilidades compartilhadas entre a Nação e as Províncias a gestão conjunta de: informação, comunicação, administração de recurso, produção de materiais e dispositivos de trabalho; a Província ficará responsável pela sustentação das condições institucionais para a elaboração e desenvolvimento dos projetos.

Quadro 2 – Plano Nacional de Educação Obrigatória e Formação Docente: Nivel Primário – Objetivo II

Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente				
MATRIZ- 1: Líneas de acción, logros y responsabilidades.				
NIVEL PRIMARIO				
OBJETIVO II: Fortalecer las trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes.				
Líneas de acción	Logros esperados	Responsabilidad nacional	Responsabilidad compartida: nación – provincias	Responsabilidad provincial
9. Ampliación y fortalecimiento de las trayectorias educativas para niños y niñas.	Ampliación del universo cultural de niños, niñas y sus familias a través de proyectos específicos.	Acompañamiento político y pedagógico. Financiamiento requerido para proyectos de: turismo educativo, campamentos y colonias de vacaciones, coros y orquestas infantiles. Recursos multimediales: utilización y producción.	Gestión conjunta de: información, comunicación, administración de recursos, producción de materiales y dispositivos de trabajo.	Sostenimiento de las condiciones institucionales para el diseño y desarrollo de los proyectos.
10. Desarrollo de estrategias para el acompañamiento de los docentes que trabajan con poblaciones indígenas que no hablan castellano.	Al 2016, las escuelas con poblaciones indígenas promueven e intensifican propuestas para la enseñanza del castellano como segunda lengua.	Producción de materiales para la enseñanza. Estrategias de formación para docentes bilingües y/o docentes auxiliares.	Gestión conjunta de: información, comunicación, administración de recursos, producción de materiales y dispositivos de trabajo.	Elaboración de propuestas de desarrollo curricular que aseguran la enseñanza del castellano como segunda lengua.
11. Intensificación de la propuesta de enseñanza para una nueva ciudadanía: Construcción de ciudadanía, Educación sexual integral, Educación y memoria, Prevención del uso indebido de drogas.	Al 2016, todas las escuelas integran en sus propuestas de enseñanza de los saberes de los programas mencionados.	Coordinación general de los programas transversales. Acompañamiento político y pedagógico. Desarrollo de acciones de formación. Producción de materiales.	Diseño de estrategias pedagógicas para la incorporación de los saberes transversales en la enseñanza del nivel.	Incorporación de saberes transversales a través de la puesta en marcha de estrategias pedagógicas variadas.
12. Fortalecimiento de los espacios de vinculación escuela-familias.	Institucionalización de jornadas nacionales de trabajo entre docentes y familias.	Producción de materiales de orientación educativa destinados a familias y/o adultos responsables de las trayectorias escolares de niños y niñas.	Definición federal de criterios para la organización de las Jornadas federales. Definición conjunta de la agenda de temas para las jornadas.	Convocatoria a las familias y generación de las condiciones necesarias para el desarrollo de las jornadas federales.

Fonte: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/PlanNacionalde.pdf

É uma meta, também, para o nível secundário, com o objetivo de ampliara e melhorar as condições e formas de acesso, permanência e egresso, a ampliação do tempo e do espaço escolar com novos cenários educativos: CAJ - Centros de Atividades Juvenis, Coros e Orquestras, xadrez educativo. Com isso, espera-se que em 2016 os Centros de Atividades Juvenis em territórios com população em situação de vulnerabilidade. Assim, cabe a Nação o financiamento dos CAJ, coros, orquestras e xadrez educativo. É de responsabilidade compartilhada a gestão conjunta de: informação, comunicação, administração de recursos, produção de materiais e dispositivos de trabalho, já para as Províncias cabe geração de condições para o funcionamento.

Quadro 3 – Plano Nacional de Educação Obrigatória e Formação Docente Nivel Secundário – Objetivo I

Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente
MATRIZ-1: Líneas de acción, logros y responsabilidades.

NIVEL SECUNDARIO				
OBJETIVO I: Ampliar y mejorar las condiciones y formas de acceso, permanencia y egreso.				
Líneas de acción	Logros esperados	Responsabilidad nacional	Responsabilidad compartida: nación – provincias	Responsabilidad provincial
5. Ampliación del tiempo y el espacio escolar con nuevos escenarios educativos: CAJ, Coros y Orquestras, ajedrez educativo.	Al 2016, CAJ localizados en territorios con población en situación de vulnerabilidad.	Financiamiento de los CAJ, coros y orquestras, ajedrez educativo.	Gestión conjunta de: información, comunicación, administración de recursos, producción de materiales y dispositivos de trabajo.	Generación de las condiciones para el funcionamiento.
6. Ampliación de la oferta a través de la implementación de secundarias en arte y orientadas en arte.	Al 2016, 300 escuelas implementan la orientación en arte.	Acompañamiento político y pedagógico. Definición de criterios para la producción de materiales y la asignación de recursos.	Lineamientos curriculares para la oferta. Definición de criterios compartidos para la selección de las instituciones.	Provisión de docentes y/o perfiles para la implementación de la oferta.
7. Ampliación de la oferta a través de la implementación de secundarias orientadas en deportes.	Al 2016, 200 escuelas secundarias implementan la orientación en deportes.	Acompañamiento político y pedagógico. Definición de criterios para la producción de materiales y la asignación de recursos.	Lineamientos curriculares para la oferta. Definición de criterios compartidos para la selección de las instituciones.	Provisión de docentes y/o perfiles para la implementación de la oferta.
8. Aplicación de alternativas para la escolarización de estudiantes en contextos de interculturalidad y bilingüismo.	Al 2016, estudiantes de estas poblaciones que finalizan el nivel primario acceden a formas alternativas de escolarización para completar la educación secundaria.	Acompañamiento político y pedagógico. Definición de criterios para la producción de materiales y la asignación de recursos.	Gestión conjunta de: información, comunicación, administración de recursos, producción de materiales y dispositivos de trabajo.	Desarrollo de estrategias jurisdiccionales y/o institucionales específicas de atención a estas poblaciones.
9. Aplicación de alternativas para la escolarización de estudiantes privados de la libertad y de estudiantes en atención hospitalaria y domiciliaria.	Al 2016, estudiantes de estas poblaciones que finalizan el nivel primario acceden a formas alternativas de escolarización para completar la educación secundaria.	Acompañamiento político y pedagógico. Definición de criterios para la producción de materiales y la asignación de recursos.	Gestión conjunta de: información, comunicación, administración de recursos, producción de materiales y dispositivos de trabajo.	Desarrollo de estrategias jurisdiccionales y/o institucionales específicas de atención a estas poblaciones.

Fonte: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/PlanNacionalde.pdf

O quadro a seguir mostra a matrícula por divisão político-territorial de oferta de Jornada Estendida (JE) e Jornada Completa (JC), comparando com o número de escolas e total de alunos, é importante destacar que algumas províncias possuem um número considerável na relação escola-JE/JC, tais como: Tierra del Fuego, com

69,6% das escolas com políticas de ampliação da jornada escolar, Mendoza com 47,2%, Ciudad de Buenos Aires com 41,0% e Córdoba com 35,0%, entre outras Províncias conforme o quadro demonstra.

Quadro 4 – Matrícula por divisão político-territorial de oferta de Jornada Estendida

División político-territorial	Jornada Extendida y Jornada Completa					
	Escuelas de nivel primario			Alumnos en el nivel primario*		
	Total escuelas	JE/JC	% JE/JC	Total alumnos	JE/JC	% JE/JC
Total País	23.037	3.545	15,3%	4.861.797	487.045	10,0%
Ciudad de Buenos Aires	884	362	41,0%	278.760	92.249	33,1%
Buenos Aires	5.930	517	8,4%	1.678.073	88.302	5,2%
Conurbano	2.462	199	7,6%	1.045.838	47.470	4,5%
Buenos Aires Resto	3.468	318	9,1%	632.235	40.832	6,4%
Catamarca	459	81	17,6%	49.864	6.740	13,5%
Córdoba	2.152	753	35,0%	364.253	104.902	28,8%
Corrientes	925	24	2,6%	148.013	3.883	2,6%
Chaco	1.194	124	10,4%	183.336	11.552	6,3%
Chubut	237	64	27,0%	58.843	5.084	8,6%
Entre Ríos	1.300	76	5,8%	150.139	9.953	6,6%
Formosa	597	72	12,1%	82.512	6.878	8,3%
Jujuy	430	120	27,9%	97.903	8.493	8,7%
La Pampa	208	54	26,0%	34.714	4.759	13,7%
La Rioja	380	42	11,1%	49.771	6.969	14,0%
Mendoza	851	402	47,2%	217.056	32.509	15,0%
Misiones	1.152	67	5,8%	189.619	10.455	5,5%
Neuquén	356	45	12,6%	75.727	3.330	4,4%
Río Negro	385	81	21,0%	86.462	11.834	13,7%
Salta	836	217	26,0%	195.155	13.218	6,8%
San Juan	404	74	18,3%	90.759	9.676	10,7%
San Luis	353	18	5,1%	57.894	1.381	2,4%
Santa Cruz	110	9	8,2%	35.788	1.329	3,7%
Santa Fe	1.812	92	5,1%	386.180	15.693	4,1%
Santiago del Estero	1.265	87	6,9%	150.859	6.176	4,1%
Tucumán	761	125	16,4%	183.506	20.001	10,9%
Tierra del Fuego	56	39	69,6%	16.611	11.679	70,3%

Fonte: <http://dinece.me.gov.ar/>

Os dados apresentados demonstram um breve panorama do sistema educacional da Argentina, e os números apresentados para educação em tempo integral, para que possamos entender como se dá a política de ampliação da jornada escolar.

2.2.3. Educação em Tempo Integral no Rio Grande do Sul

No dia 16 de janeiro de 2014, o Governador do Estado do Rio Grande do Sul faz saber, em cumprimento ao disposto no artigo 82, inciso IV da Constituição do Estado, que a Assembleia Legislativa aprovou e ele sancionou e promulgou a Lei seguinte: Lei nº 14.461, de 16 de janeiro de 2014. Publicada no DOE n.º 012, de 17 de janeiro de 2014, que regulamenta o inciso VI do art. 199 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul.

A Lei nº 14.461 traz importantes avanços para educação em tempo integral no Rio Grande do Sul, ao estabelecer os seguintes pontos:

- o Estado proverá os meios para que, progressivamente, seja oferecido horário integral aos estudantes do ensino fundamental das escolas da rede pública estadual;
- a carga horária será igual ou superior a sete horas diárias, nos turnos manhã e tarde;
- a implementação da carga horária, em cada unidade escolar, dar-se-á de forma progressiva e uniforme a partir das séries iniciais;
- as Escolas de Tempo Integral deverão oferecer, no mínimo, quatro alimentações diárias, respeitando as diretrizes do Programa Nacional de Alimentação Escolar;
- os professores e servidores que atuarem no atendimento aos estudantes receberão capacitação específica e continuada para o desempenho de suas funções;
- o Poder Executivo Estadual poderá convocar os professores que desempenharem suas funções nas Escolas de Tempo Integral para o regime de quarenta horas;
- o plano pedagógico curricular da Escola de Tempo Integral será elaborado pela Secretaria da Educação, objetivando promover a permanência estudante

na escola, criando as condições de melhor aprendizado; proporcionar aos estudantes ações e exercícios no campo social, cultural, esportivo e tecnológico dentro da escola e em ambientes coletivos diversificados; oferecer a interdisciplinariedade e a transdisciplinariedade, fazendo com que ocorra a articulação entre o núcleo comum curricular e as demais atividades oferecidas pela escola; incentivar a participação da comunidade no processo educacional, promovendo a construção da cidadania; adequar as atividades educacionais à realidade de cada região; proporcionar ao estudante experiência educativa que possibilite o desenvolvimento integral, considerando os aspectos cognitivos, motor, social, emocional e cultural; reforçar a escola como um espaço de socialização, onde o estudante possa experimentar uma vivência coletiva e formular uma concepção de mundo, de sociedade e de cidadania; dotar a escola de instrumentos tecnológicos geridos por uma equipe multiprofissional, composta pela direção, coordenação pedagógica, professores, servidores de escola e nutricionistas e incluir a educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem;

- o planejamento curricular da Escola de Tempo Integral deverá ser discutido com a comunidade escolar;
- a Secretaria da Educação apresentará à comunidade escolar, doze meses após a aprovação desta Lei, o plano de implementação da Escola de Tempo;
- fica estabelecido que no prazo de dez anos, a partir da publicação desta Lei, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas de ensino fundamental da rede pública estadual deverão oferecer matrículas em horário integral;
- serão priorizadas escolas localizadas em regiões de maior vulnerabilidade social;
- o Poder Executivo Estadual deverá incluir as metas e as respectivas dotações orçamentárias, necessárias ao cumprimento do estabelecido nesta Lei, no Plano Plurianual e nas Leis Orçamentárias anuais.
- Já no dia 24 de março de 2014 foi publicado no Diário Oficial do Estado o Decreto Nº 51.316, de 21 de março de 2014 que Institui a Escola em Tempo Integral no Ensino Fundamental dos estabelecimentos de ensino da rede

pública estadual, conforme o disposto na Lei n.º 14.461, de 16 de janeiro de 2014.

Destacamos alguns pontos da lei que julgamos importantes:

- institui a Escola em Tempo Integral no Ensino Fundamental dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual, em conformidade com a Lei n.º 14.461, de 16 de janeiro de 2014;
- a Escola em Tempo Integral será implantada progressiva e uniformemente na rede pública estadual;
- a Escola em Tempo Integral tem por objetivo garantir a formação integral do estudante a partir da ampliação da jornada escolar e da oferta de atividades curriculares de caráter cognitivo, cultural e desportivo, com a finalidade de garantir o direito à aprendizagem e o exercício da cidadania;
- a Escola em Tempo Integral deverá atender os estudantes matriculados no ensino fundamental, no mínimo, sete horas diárias no estabelecimento de ensino, nos turnos da manhã e tarde, com oferta de quatro refeições diárias, respeitada as diretrizes do Programa Nacional de Alimentação Escolar-PNAE;
- o Plano Pedagógico Curricular da Escola em Tempo Integral será elaborado pela Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul;
- autorizada, mediante normatização expedida pela Secretaria da Educação, o repasse adicional de recursos às Escolas em Tempo Integral.

O Estado do Rio Grande do Sul mais uma vez dá um importante passo para ampliação do tempo escolar, é importante registrar que já houve outras tentativas nesse sentido, em 1987-1995 – Alceu Collares, prefeito de Porto Alegre e governador implanta os Cieps no Estado; em 2004 – Decreto 43.260/2004 – Institui o Projeto de Escolas de Tempo Integral nas Escolas Públicas Estaduais no Estado do Rio Grande do Sul que conta atualmente com 32 escolas; em 2007 – Subcomissão de Educação Integral da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul com relatoria do deputado Mano Changes, com ênfase na integração de atividades culturais, esportivas e digitais ao processo de aprendizagem; em 2011– Emenda Constitucional nº 215/2011 da Deputada Juliana Brizola; e em 2013 – Projeto de Lei 302/2013 que regulamenta as Escolas Estaduais de Tempo Integral.

A seguir, os dois quadros mostram as escolas que passaram a oferecer Educação em Tempo Integral a partir de 2004 e a partir de 2014, ainda representa

um número pequeno de escolas, mas isso mostra que há um movimento político para que o Decreto seja cumprido, e assim, possa haver a ampliação e qualificação dos espaços escolar no sentido de ampliar a jornada escolar no Rio Grande do Sul.

No Rio Grande do Sul há 2.570 escolas estaduais, dessas somente 23 oferecem educação integral desde 2004, a partir de 2014, dez anos depois a oferta é ampliada para mais 22 escolas, totalizando 45 educandários com educação em tempo integral.

Quadro 5 – Escolas Estaduais de Tempo Integral – Ano 2004

Escolas Estaduais de Tempo Integral		
Decreto 43.260/2004		
CRE	CIDADE	NOME
1ª	Porto Alegre	Esc Est de Ens Fund Oscar Schmitt
1ª	Porto Alegre	Esc Est de Ens Fund São Caetano
3ª	Taquari	Esc Est de Ens Fund Nossa Senhora da Assunção
4ª	Canela	Esc Est Ed Bas Neusa Mari Pacheco – CIEP
5ª	Arroio Grande	Esc Est de Ens Fun Cândida Silveira Haubmann
8ª	Santa Maria	Esc Est de Ens Fun Dr. Antônio Xavier Da Rocha
8ª	São Sepé	Esc Est de Educ Bas Francisco Brochado Da Rocha - CIEP
10ª	Uruguaiana	Esc Est de Ens Med Embaixador João Baptista Lusardo
13ª	Bagé	Esc Est de Ens Med Prof Leopoldo Maieron - CAIC
14ª	Santo Ângelo	Escola Estadual De Ensino Medio Unirio Carrera Machado - CIEP
17ª	Três De Maio	Esc. Est. de Ens. Fund. Profª Gloria Veronese - CIEP
19ª	Quarai	Esc Est de Ens Fun Manoel Ignácio Tavares Nunes - CIEP
20ª	Palmeira das Missões	Esc Est de Ens Fund Presidente Joao Goulart - CIEP
32ª	São Luiz Gonzaga	Esc Est de Ens Fund Doutor Mario Vieira Marques - CIEP
35ª	Santiago	Esc Est de Ens Fund João Eduardo Witt Schmitz
36ª	Ijuí	Esc. Est. de Ens. Fund. Luiz Fogliatto
36ª	Catupe	Colegio Estadual Catuipe
25ª	Soledade	Esc Est de Ens Fund Alcides João Gradaschi - CIEP
1ª	Porto Alegre	Esc Est de Ens Fund Mane Garrincha
27ª	Canoas	Esc Est de Ens Med Conego Jose Leao Hartmann
13ª	Bagé	Esc Est de Ens Fun Arnaldo Faria
9ª	Ibirubá	Esc Est de Ens Fund Hermany
24ª	Cachoeira Do Sul	Esc Est de Ens Medio Dr Liberato S Vieira Da Cunha

Fonte: http://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repdcp_m505/ComEspEdu_integral_2013/Relatorio_impressao.pdf

Quadro 6 – Escolas Estaduais de Tempo Integral – Ano 2014

Escolas Estaduais de Tempo Integral		
Decreto 51.316/2014		
CRE	CIDADE	NOME
1ª	Porto Alegre	Escola Estadual de Ensino Fundamental Alberto Bins
1ª	Porto Alegre	Escola Estadual de Ensino Fundamental Maria José Matilde
1ª	Porto Alegre	Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Herófilo Carvalho de Azambuja
1ª	Porto Alegre	Escola Estadual de Ensino Fundamental Júlio Brunelli
1ª	Porto Alegre	Escola Estadual de Ensino Fundamental Euclides da Cunha
2ª	Poço das Antas	Escola Estadual de Ensino Médio Poço das Antas
3ª	Lajeado	Escola Estadual de Ensino Médio Santo Antonio
5ª	Cristal	Escola Estadual de Ensino Fundamental Darcy Peixoto da Silveira – CIEP
7ª	Passo Fundo	Escola Estadual de Ensino Fundamental Wolmar Antonio Salton -CIEP
7ª	Sertão	Escola Estadual de Ensino Fundamental Engº Luiz Englert
12ª	São Jerônimo	Escola Estadual de Ensino Fundamental Thomas Alva Edison
12ª	Tapes	Escola Estadual de Ensino Fundamental Gaston Augusto Santos Cesar – CIEP
12ª	Chувиска	Escola Estadual de Ensino Fundamental Hilário Mariano Uszacki
14ª	Cerro Largo	Escola Estadual de Ensino Fundamental Doutor Otto Flach - CIEP
15ª	Erechim	Escola Estadual de Ensino Médio Irany Jaime Farina
17ª	Giruá	Escola Estadual de Ensino Fundamental Telmo Motta - CIEP
18ª	Rio Grande	Escola Estadual de Ensino Médio Doutor José Mariano de Freitas Beck – CIEP
19ª	Santana do Livramento	Escola Estadual de Ensino Fundamental Vitellio Gazapina
19ª	Santana do Livramento	Escola Estadual de Ensino Fundamental Celina Vares Albornoz
20ª	Frederico Westphalen	Escola Estadual de Ensino Fundamental Vergínio Cerutti – CIEP
35ª	São Borja	Instituto Estadual Padre Francisco Garcia – Polivalente
36ª	Ijuí	Escola Estadual de Ensino Fundamental Centenário

Fonte: http://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repdcp_m505/ComEspEdu_integral_2013/Relatorio_impressao.pdf

Considerando o número total de escolas estaduais no Rio Grande do Sul, a oferta de educação em tempo integral ainda é muito retrita, sabemos que a grande maioria não possui estrutura física para que a sua jornada seja ampliada, porém a necessidade torna-se cada vez mais urgente.

Tanto no Rio Grande do Sul, como em Córdoba é recorrente os depoimentos que consideram a proposta de ampliar o tempo da escola uma alternativa para melhorar a qualidade da educação, as micro experiências já demonstraram isso, e também, os teóricos que defendem a ampliação da jornada escolar.

2.2.4. Educação em Tempo Integral na Província de Córdoba

Em abril de 2004, o Jornal *La Voz del Interior* publica a notícia que o Ministério de Educação de Córdoba está analisando a decisão de ampliar a jornada escolar, como parte de uma política educativa que prioriza a igualdade de oportunidades. Na Província de Córdoba, há uma experiência, nesta ocasião, de 25 escolas localizadas no interior que possuem jornada ampliada ou *dobles escolaridad*. Ampliar as micro experiências é uma alternativa possível, de acordo, com o governo, para alinhar-se a uma tendência nacional. Porém, não é uma tarefa fácil. Pois em alguns casos, sairia muito caro para reestruturar as escolas por área e organizar os professores.

A decisão teria um alto custo econômico e político que, de acordo com o Jornal, o governo não estaria disposto a pagar. Estender a jornada equivaleria a investir mais de três milhões de pesos por mês, só em salários. Portanto, foram pensadas algumas alternativas, como aplicar a micro experiência a mais escola, e fazer parcerias com os municípios ou outras agências, mas mesmo assim muitas escolas não possuem condições de oferecer, a maior dificuldade é em relação aos prédios, a maioria das escolas de Córdoba estão cheias.

A suposta falta de interesse das escolas em ampliar o tempo escolar se deve a falta de divulgação da proposta pelo governo. A micro experiência se aplica em 13 escolas de Córdoba Capital e em 30 escolas do interior. São beneficiados 6.614 alunos da escola primária. Os atores envolvidos asseguram que a iniciativa está dando bons resultados. Os índices de repetência caíram de 7,8% em 1999 a

2,5% em 2002. A aprovação cresceu em três anos de 91% em 1999 a 97,2%, a evasão diminuiu de 0,95% para 0,28% no mesmo período.

Não houve nenhuma avaliação externa sobre a ampliação do tempo, mas os números mostram uma melhoria significativa. A avaliação qualitativa constatou que a experiência garantiu a continuidade dos estudos das crianças do terceiro ciclo, e que tem um forte impacto na área de língua e expressão oral.

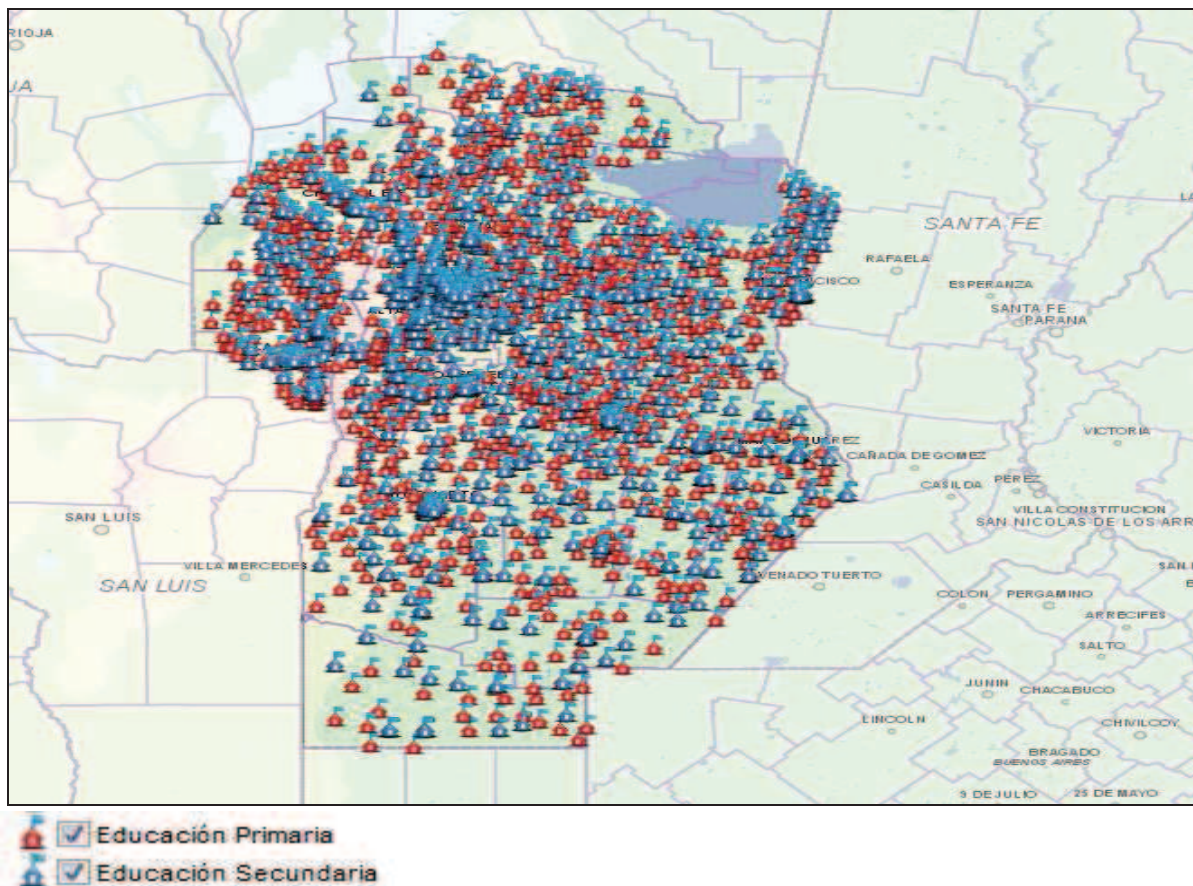
O Sindicato admitiu que a experiência teve bons resultados, naquelas escolas em que houve uma boa articulação, e em outras não funcionou devido a falta de compromisso de alguns diretores. Das 43 escolas participantes na experiência micro, 19 já tinham sua jornada ampliada, são parte de 25 escolas que tem tempo integral na província, ampliar a jornada em 24 escolas restantes e manter quatro professores especialistas em 19 modalidades, implicaria um custo mensal de 57,220 pesos em salários dos professores, sem contar com o material didático extra e o melhoramento da infraestrutura.

Os professores de tempo integral com oito horas de trabalho cobram um adicional de 143 pesos sobre o salário da jornada simples, se considerarmos o pagamento salarial de seis professores para cada uma das 24 escolas. Mas o maior problema está na infraestrutura que não é suficiente. A maioria das escolas primárias funcionam com dois turnos, como se cada uma fosse uma escola em si mesma, para ampliar o tempo escolar teria que ter salas suficientes, pátios, salões para que todas as séries pudessem funcionar de uma só vez. Em Córdoba, Capital, são 31 escolas que contam com um só turno, o que representa 14% das escolas, no interior são 1.174 o que representa 66%. Estender a jornada a todas as escolas de um turno implicaria por mês uma ampliação de cerca de três milhões de pesos.

Diante desta realidade exposta, é possível perceber com a pesquisa empírica realizada que é dada ênfase aos programas/projetos que são desenvolvidos com a intencionalidade de ampliar o tempo escolar, como *Jornada Extendida* e *Jornada Completa*, pois assim, nem todas as escolas oferecem, as escolham se dão prioritariamente pelos altos índices de repetência, evasão e vulnerabilidade social. Assim, tornam-se característicos de escolas localizadas nas periferias.

Com a finalidade de ilustrar o trabalho, a seguir mostramos o mapa de Córdoba com a distribuição das escolas primárias e secundárias.

Figura 5– Mapa de Córdoba com a distribuição das escolas primárias e secundárias

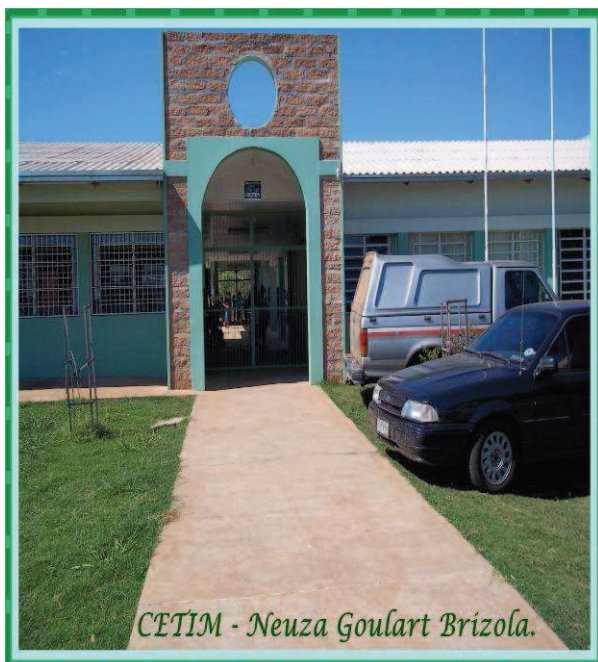


Fonte: <http://www.mapaeducativo.edu.ar/mapserver/mep/14/index.php>

2.2.5. Educação em Tempo Integral nos Municípios Pesquisados

Atualmente em São Borja existem duas escolas que funcionam em tempo integral, Escola Municipal Neuza Brizola, localizada no bairro Pirahy, assistindo as populações das Vilas Goulart, Ester e Santos Reis e o Instituto Estadual Padre Francisco Garcia.

Figura 6– Escolas de tempo integral em São Borja



Escola Municipal Neuza Brizola - CETIM

Fonte:

<http://apoesiaforadaestante4.blogspot.com.br/p/cetim-neusa-brizola.html>



Instituto Estadual Padre Francisco Garcia

Fonte:

<http://padrefranciscogarcia.blogspot.com.br/2012/07/escola-2012.html>

O Centro Escolar de Turno Integral Neuza Brizola (CETIM) completou quatro anos de funcionamento no dia 15 de março de 2014. Além do ensino regular, são oferecidas oficinas e alimentação balanceada com três refeições diárias: café da manhã, almoço e lanche da tarde. O educandário atende cerca de 230 alunos na educação infantil e conta com 35 colaboradores, entre professores e funcionários.

O programa Mais Educação, oferecido pelo governo federal em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura (SMEC), ampliou a oferta de vagas de turno integral no município. A diferença entre o CETIM e as outras unidades educacionais é que no Centro todas as atividades são desenvolvidas na própria escola, já as outras, como não têm espaço físico suficiente, utilizam outros espaços.

Os alunos iniciam os trabalhos às 8h e ficam na escola até às 17h. Nesse período eles recebem assistência tanto no ensino regular, como oficinas e alimentação. A escola oferece: artes, apoio pedagógico, esporte e lazer, educação ambiental, língua estrangeira (inglês) e informática. O cardápio das crianças é rotativo e elaborado por uma nutricionista.

Já o Instituto Estadual Padre Francisco Garcia começou a oferta educação em tempo integral neste ano, a partir do Decreto 51.316/2014, e segue as diretrizes estabelecidas na referida. O Instituto já ofertava o Programa Mais Educação, em que os estudantes dos anos iniciais ao nono ano do ensino fundamental que possuíam interesse em participar se inscreviam, com a ampliação da oferta a todo o ensino fundamental a demanda foi ampliada, o que gerou na Direção uma preocupação em relação ao trabalho que será desenvolvido. A instituição de ensino conta com uma excelente estrutura física, herdadas das escolas polivalentes.

Em Panambi a educação em tempo integral limita-se a oferta do Programa Mais Educação, nenhum estabelecimento de ensino fundamental contempla esta iniciativa de forma regular, a não ser uma escola privada, que oferece atividades extraclasse das turmas da Educação Básica como teatro, treinamento, música entre outras atividades. E, assim, como São Borja possui um Câmpus do Instituto Federal Farroupilha que oferece educação profissional em uma jornada escolar ampliada, aliando a teoria à prática.

3. MAIS EDUCAÇÃO

Este capítulo possui o objetivo de fazer uma análise da expansão do tempo escolar na América Latina, para comprovar que esta temática está no centro das atenções como uma alternativa viável de qualificar o processo de ensino aprendizagem. Logo em seguida, iremos apresentar a política do Programa Mais Educação no Brasil, no Rio Grande do Sul, em Panambi e em São Borja.

3.1. A Expansão do Tempo Escolar na América Latina

De acordo o estudo intitulado *Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina*, produzido em junho de 2010, pela Secretaría de Educación Pública de México IIPE-UNESCO – Sede Regional de Buenos Aires, e coordenado por Emilio Tenti Fanfani, tendo na equipe de trabalho Analía Inés Meo e Angélica Gunturiz, que vai dar sustentação para esta parte da pesquisa, o Chile, a Argentina, o Uruguai e a Venezuela ampliaram a jornada escolar como uma estratégia educativa para melhorar a equidade e a qualidade da educação.

No Chile, a escolaridade obrigatória dura oito anos. Todas as crianças que completam seis anos em 31 de março estão aptas a ingressar na escola. Na Argentina, a obrigatoriedade foi ampliada, e passa a ser a partir da pré-escola, cinco anos de idade até o último ano na escola secundária. A educação primária tem duração de seis anos. No Uruguai, a nova Lei de Educação de 2008, ampliou a escolaridade obrigatória, a educação inicial começa entre quatro e cinco anos, a educação primária, a educação média básica e superior são obrigatórias. Na Venezuela, a escolaridade obrigatória é de dez anos, incluindo a pré-escolar, como primeiro nível obrigatório do sistema, com duração de um ano e iniciando, preferencialmente, aos cinco anos. A educação básica é o segundo nível obrigatório do sistema educativo; compreende três etapas com duração de três anos cada uma e é cursada, preferencialmente, a partir dos seis anos de idade. A primeira etapa é

do primeiro ao terceiro ano, a segunda etapa e quarto ao sexto ano, e a terceira etapa é do sétimo ao nono ano.

Em relação ao total de horas no ensino primário, segundo estimativas, na Argentina são 7.020 horas, no Uruguai 5.940 horas, estes dois países destinam menos horas que a média da América Latina e do Caribe. O Chile é um dos países com maior carga horária, durante a escola primária são 8.163 horas, somente o México com 8.307 horas supera o Chile. O Chile tem um nível similar à França, que é o país europeu com maior número de horas. A Argentina está com uma carga horária, abaixo da Espanha, e acima da Alemanha, e o Uruguai é o país com a menor carga horária. O calendário escolar da Argentina possui um mínimo de 180 dias, o Chile de 190 dias, o Uruguai com 180 dias e a Venezuela com 192 dias.

Na Argentina e no Chile é permitido que sejam realizados ajustes no calendário escolar, desde que sejam respeitadas as diretrizes nacionais, assim como no Brasil. No Uruguai o calendário nacional rege todo o país. No Uruguai e na Argentina a semana escolar vai de segunda a sexta-feira, no Chile pode ser de cinco ou seis dias. Em relação a jornada escolar, no Chile a jornada escolar de tempo completo/tempo integral é a mais importante, em 21009, 95% das escolas e 85% dos estudantes estavam em escolas de tempo integral. Na Argentina, existem distintos tipos de modalidades: jornada simples, jornada completa ou dupla, e jornada estendida. No ano de 2007, 94,6% dos alunos estavam matriculados em escolas de jornada simples mantidas pelo Estado, somente 5,4% estavam em escolas com jornada dupla/completa ou estendida. A jornada simples tem duração de pelo menos quatro horas, podendo variar de acordo com a província. No Uruguai, em 2008, as escolas urbanas de jornada completa representavam um total de 13% e atendiam cerca de 10% dos alunos. No Uruguai a jornada simples tem duração diária de três e meia. Na Venezuela, os centros tradicionais de meia jornada, a rotina diária é de cinco horas, totalizando vinte e cinco horas semanais, de aproximadamente 38 a 39 semanas, totalizando 960 horas anuais. Os centros de educação inicial de jornada completa (Simoncito e pré-escolas Bolivarianas) e nas escolas bolivarianas a jornada é de oito horas diárias, totalizando 37 a 40 horas semanais, durante 192 dias do ano escolar, isso significa uma jornada escolar anual de 1.536 horas. Nos anos de 2006 a 2007 existiam 5.641 escolas bolivarianas, com uma matrícula de 1.132.041 estudantes.

No Chile, a Lei Nacional N° 19.532 de 1997 estabeleceu a implementação de Jornada Escolar Completa em todas as escola primárias mantidas pelo Estado (municipais ou administradas por corporações municipais) e particulares. No caso da educação básica, a lei estabelece que os alunos do 3° ao 8° anos são os que devem pertencer a este novo regime de jornada escolar. O objetivo da jornada escolar completa é promover a melhoria da qualidade da educação e igualar as oportunidades de aprendizagem, por meio de incremento do tempo escolar disponível para o ensino e a aprendizagem.

A ampliação da jornada escolar diurna, no Chile, significou um aumento da jornada escolar dos alunos, dos professores, e dos estabelecimentos de ensino básico e médio. Com a jornada escolar completa, a permanência mínima dos alunos de 3° ao 8° ano e da educação geral básica devia ser de 35 horas cronológicas e 25 minutos. Este tempo inclui 38 horas semanais de trabalho escolar de 45 minutos de duração cada um, mais 5 minutos de recreio por cada hora de aula, tempo necessário para a alimentação. As escolas primárias com jornada escolar simples devem cumprir uma carga horária de 800 horas. Assim, a jornada escolar simples implicou em ampliar a quantidade total do tempo letivo em 200 horas anuais, sem trocar a extensão do ano letivo de 40 semanas letivas, nem o tempo de férias. A jornada escolar completa colocou o Chile entre os países desenvolvidos que dedicam mais horas de ensino para a escolaridade obrigatória. Assim mesmo, a jornada escolar completa exige um aumento da jornada escolar do docente, que precisa de um maior tempo de dedicação ao trabalho pedagógico, e ainda, precisa dar conta de duas horas relógio semanais no estabelecimento de ensino para realizar atividades técnico-pedagógicas em equipe, tais como oficinas, desenho e avaliação de projetos curriculares e de melhoria do ensino. Enfim, a jornada escolar completa demanda que o tempo escolar do estabelecimento educacional também se estenda incluindo os tempos correspondentes à jornada escolar dos alunos, dos docentes, e o tempo necessário para levar adiante as atividades que demandam atenção aos pais e responsáveis, ou seja, atividades extraclases.

Na Argentina, no início da década de 1990, a *Transferência Educativa*, que resultou na descentralização financeira a nível de províncias, e a Lei federal de Educação configuraram um sistema educativo de alta diferenciação entre o interior das províncias, o que levou à ampliação das desigualdades educativas. Durante a

última década, a preocupação em torno da ampliação do tempo escolar tem sido o foco das políticas educativas nacionais em diversas jurisdições.

Diversos instrumentos legais, programas e experiências têm sido implementados, para delinear estas políticas a nível nacional e provincial. Em nível nacional, podemos citar, em 2003 foi sancionada a Lei 24.864 que estabelece um ciclo letivo anual mínimo de 180 dias de aula para todos os estabelecimentos de ensino do país para a Educação Inicial, Educação Geral Básica e Educação *Polimodal* (educação com mais de uma modalidade, de acordo com as modalidades de ensino que foram esclarecidas anteriormente). Em dezembro de 2005 foi sancionada a lei de Financiamento Educativo, a qual estabeleceu a meta de alcançar até 2010, uma oferta de escolas com jornada estendida ou completa, para 30% dos alunos de educação básica. Em 2006, a Lei de Educação nacional ampliou este horizonte e expressou a vontade de ampliar o tempo escolar em todas as escolas primárias. Esta medida havia sido interpretada como central para alcançar os objetivos de aprendizagem, dos novos conteúdos curriculares obrigatórios definidos em lei.

A grande maioria dos programas de ampliação do tempo escolar se fundamenta na necessidade de promover a justiça social mediante a ampliação de oportunidade educativas, que permitam a aquisição de saberes relevantes e complexos. Assim, estes programas se destinam a estudantes de famílias em situação de vulnerabilidade social. Porém, em Buenos Aires, os programas de ampliação do tempo escolar se propõem a melhorar a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente, de suas condições socioeconômicas. Um fato relevante para a nossa pesquisa, em que constata que todas, ou a ampla maioria, das escolas que oferecem programas com a finalidade de ampliar o tempo estão em condições de vulnerabilidade social.

A ampliação da jornada escolar na Argentina tem uma longa história, historicamente, é possível identificar dois importantes momentos que se ampliou a jornada escolar, primeiro foi na década de 1950, em que foram criadas a nível nacional as escolas de Jornada Completa, nesta modalidade os estudantes deveriam cursar a escolas primárias pela manhã e à tarde deveriam ser atendidos pelos mesmos professores, o restante da escola funcionava com uma jornada simples, pela manhã ou à tarde. As escolas de jornada completa se tinham dupla

função, assistencial e pedagógica. Em segundo lugar, houve distintas normativas, programas e iniciativas de ampliação do escolar em nível nacional, em distintas provinciais durante os últimos 15 anos. Na atualidade, as experiências mais significativas estão nas províncias de Mendoza, Cidade de Buenos Aires e Córdoba, e ainda em San Juan, Río Negro e Santa Cruz. Em cada uma delas estabeleceu uma modalidade de implementação da ampliação da jornada escolar. Estes programas se propõem a melhorar as oportunidades educativas de grupos sociais em situação de vulnerabilidade social, com exceção da Cidade de Buenos Aires, em que a situação socioeconômica da população não foi um elemento a ser considerado.

Na Argentina, a modalidade mais importante de ampliação do tempo escolar é a Jornada Completa. A Jornada Completa refere-se à ampliação de um turno escolar para dois turnos, ou seja, funciona manhã e tarde. Uma minoria de políticas adotou a Jornada Estendida, a qual se refere a um aumento inferior a um turno, pelo que percebemos, em Córdoba, há um aumento em média de uma hora diária da jornada simples. Isso se dá em virtude das condições econômicas, que fez com que a província de Buenos Aires, também, redefinisse a sua política, em função da crise econômica. Em Córdoba e em Santa Cruz, a quantidade de tempo escolar adicional foi determinada em cada escola, de acordo com a disponibilidade de recursos materiais e humanos, e as características do projeto pedagógico institucional.

No Uruguai, até início dos anos de 1990, todas as escolas públicas funcionavam meio turno, porém na primeira década de 1990, se criaram ou transformaram 59 escolas de Tempo Completo que atendiam a 9.554 alunos. Este processo foi acompanhado por uma troca do modelo de escola tradicional, porém cada escola desenvolveu seu trabalho de maneira isolada, sem que tivesse uma política de assistência e de capacitação docente.

A partir de 1995, houve a necessidade de se reconsiderar o modelo de escola em tempo completo, a partir de um modelo pedagógico e organizacional, para dar conta de diversos aspectos do currículo. Esta preocupação resultou na elaboração de um documento intitulado *“Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo”* de 1998 que contou com a participação de diretores de escolas, professores e especialistas em educação.

As escolas de tempo completo, no Uruguai, surgem como uma política preocupada em melhorar as oportunidades de aprendizagem das crianças pertencentes a famílias pobres, em resposta as suas necessidades específicas. Seu objetivo central é que recebam um conjunto de conhecimentos que não sejam inferiores aos das crianças de escolas públicas em contextos socioculturais mais favoráveis. Trata-se de uma iniciativa que busca combater os altos níveis de fracasso escolar de escolas que estão localizadas em regiões vulneráveis. Esta política se propõe a proteger as crianças que estão em situação de rua, e busca a complementação do processo de socialização inicial da família, que por vezes é insuficiente. As escolas de tempo completo devem se preocupar com os aspectos relativos à alimentação, saúde, e atenção social. Esta política se propôs, inicialmente, a atingir 20% dos estudantes matriculados que são oriundos de lugares de maior deficiência sociocultural.

Na Venezuela, desde 1999, estabeleceu-se a ampliação da Jornada Escolar, materializada nos programas “simoncito” e “escuelas bolivarianas”. Em 2005, o governo venezuelano acordou com o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) o financiamento para o plano de *“Ampliación y Mejoramiento de la Calidad de la Educación Inicial y Básica de Jornada Completa y Atención Integral”* que permite a continuidade dos programas *simoncito* e *escuelas bolivarianas*. O objetivo do programa escolas bolivarianas é garantir o acesso e a permanência da população de crianças de zero a seis anos e deis a doze anos (educação inicial e básica), de regiões urbanas em situações de vulnerabilidade social, rurais e indígenas, oferecendo uma educação integral de qualidade, os programas buscam, também, uma equidade do ensino.

A normativa das escolas bolivarianas estabelece uma dedicação docente exclusiva de oito horas diárias, em que o professor recebe um aumento de 60% em seus salários. A característica mais importante do professor das escolas bolivarianas é de ser um professor integral, capaz de orientar o processo de ensino em quase todas as áreas. O estudante é atendido por professores especialistas em esportes, educação física, música, folclore etc.. O professor da escola integral desempenha um trabalho de 35 horas por semana, e destina 5 horas da semana para planejar.

As escolas bolivarianas utilizam seis horas de atividades curriculares de conteúdos programáticos (matemática, língua materna, ciências, história, educação

física, esporte, folclore, música, entre outras disciplinas). A semana tem 25 horas de conteúdos curriculares em matemática, língua materna, ciências, história, dependendo do ano, e cinco horas de conteúdos curriculares nas áreas de música, artes, danças, deportes, educação física etc. São utilizadas 10 horas semanais para as atividades de alimentação, duas diárias. Na pré-escola a distribuição do horário é semelhante, tendo uma hora de descanso diário.

É possível constatar que todas as experiências em ampliação da jornada escolar possuem semelhanças, mesmo em diversos países, em diferentes tempos. No Brasil, este movimento a ganhar força nos últimos anos, com a criação do Programa Mais Educação, e com a ampliação do número de escolas que oferecem tempo integral.

3.2. A pesquisa sobre o Programa Mais Educação

Sem delimitar tempo, principalmente, porque são poucos os trabalhos que se dedicam à temática, por ser recente, usamos o banco de dados disponibilizado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, vinculado ao Ministério de Ciência e Tecnologia brasileiro, também, foi utilizado o Portal Domínio Público – Biblioteca digital desenvolvida em software livre, para fazer o levantamento de teses e dissertações que possuem como objetivo discutir a política do Programa Mais Educação. A seguir comentaremos alguns trabalhos encontrados.

O Trabalho de Conclusão de Curso de Aline de Mello (2012) intitulado Mais Educação ou Mais Confusão? Uma análise sobre a realidade do Programa no Município de Montenegro-RS se propõe a compreender as políticas públicas educacionais, especificamente o desenvolvimento do Programa Mais Educação, na cidade de Montenegro, RS. A autora parte de suas indagações de um primeiro contato com o Programa em que percebe a relevância de compreender como esta política acontece na prática, ressaltando as complexidades e dificuldades encontradas em cada escola pesquisada. Nesta perspectiva, a pesquisa estuda alguns subtemas que se relacionam com o principal, neste caso a reflexão do papel social da escola, o conceito de educação em tempo integral e um breve resgate histórico acerca das políticas educacionais no Brasil. Desde o início da coleta de dados, fica claro o valor e responsabilidade de algumas escolas no controle de

dados referentes ao desenvolvimento do Programa. Ficam evidentes, ainda, a dificuldade de espaço físico e estrutura das escolas analisadas, bem como a rotatividade dosicineiros, devido ao irrisório valor de auxílio que estes recebem. Dentre os principais achados das entrevistas e da coleta de dados, destacam-se as interpretações de cada escola para o Programa que permite posturas diferentes de atuação. O Programa, já com uma trajetória construída no município de Montenegro, demonstra que ainda existem muitas falhas a serem corrigidas, principalmente nos espaços das escolas e na formação dosicineiros. Este trabalho relaciona-se ao nosso, quando apresenta as questões de infraestrutura e alta rotatividade dosicineiros como problemas na implantação desta política, a questão da infraestrutura é uma problemática recorrente, não somente nas escolas do Brasil, mas pudemos perceber que é uma realidade, também, na Argentina, e quiçá na América Latina, como vimos anteriormente, é um fator que dificulta da ampliação da jornada escolar, principalmente no educandários que possuem três turnos de funcionamento.

Núbia Rejaine Ferreira Silva (2011) apresentou a dissertação *Escola de Tempo Integral: um estudo da relação entre o programa federal Mais Educação e propostas de educação pública integral do Estado de Goiás e Município de Goiânia (2007-2010)*. O trabalho trata da escola de tempo integral e tem como foco analisar a relação entre as propostas de escola pública integral da rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás e da Rede Municipal de ensino de Goiânia, Município de Goiânia e as orientações contidas no programa Mais Educação. A proposta de investigação foi direcionada par as seguintes indagações: quais as concepções pedagógicas que fundamentam essas propostas? De que modo se articulam as dimensões sociais e culturais nelas inseridas? Há uma coerência teórico-pedagógica entre essas propostas? A pesquisa teve por objetivo analisar as propostas de escola de tempo integral evidenciando as concepções pedagógicas, as dimensões sociais e culturais e a coerência teórico-pedagógica. Foi realizada uma pesquisa documental, de caráter bibliográfico e os dados foram objeto de análise de conteúdo. A pesquisa trouxe os seguintes resultados: ações educacionais que atendem os interesses da política neoliberal; transferência de responsabilidade entre as instituições família, escola e Estado; concepção que prioriza o acolhimento social dos alunos deixando dimensões e objetivos pedagógicos em segundo plano. As propostas analisadas

apresentam uma ressignificação das ideias escolanovistas – caráter pragmático desse movimento e as concepções apontadas nos documentos analisados,

A dissertação apresentada à Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia, no ano de 2012, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, de Lauren Lewis Xerxenevsky, intitulada Programa Mais Educação: Avaliação do Impacto da Educação Integral no Desempenho de Alunos no Rio Grande do Sul, destaca que o Programa Mais Educação é uma iniciativa do Governo Federal para a implementação da educação integral nas escolas públicas de todo o Brasil, e está em funcionamento desde 2008. O programa, que contava com 274 escolas participantes no Rio Grande do Sul no ano de 2009, tem como uma das suas finalidades a implementação de ações pedagógicas e socioeducativas no contra turno das escolas para melhorar o rendimento e o aproveitamento dos alunos. No trabalho, a autora avaliou o impacto do programa nas notas médias de português e matemática das escolas públicas do Rio Grande do Sul na Prova Brasil (Inep/MEC) para a 4ª e 8ª séries do ensino fundamental. Utilizou o método de estimação de diferenças em diferenças conjugado com o pareamento através do propensity score matching. E, ainda, demonstrou que o programa tem um efeito positivo e estatisticamente significativo para as notas médias de português das escolas participantes do programa na 4ª série do ensino fundamental. Esse impacto é maior para as escolas que iniciaram o programa em 2008, dado o maior tempo de exposição ao programa. Por outro lado, para a proficiência em matemática (resolução de problemas) da 4ª série, o efeito do programa mostrou-se negativo. Além disso, foi encontrado efeito nulo sobre o desempenho escolar dos alunos da 8ª série tanto para português quanto para matemática. É importante frisar que esta temática não se limita à área de educação, como é possível constatar neste trabalho.

Programa Mais Educação: mais do mesmo? Um estudo sobre a afetividade do Programa na rede municipal de São Luís-MA é o título da dissertação de Cláudia Márcia de Oliveira Godoy (2012). A pesquisa teve como objetivo investigar, em sua fase de implantação, o Programa de Educação Integral Mais Educação, como mecanismos de melhoria dos resultados acadêmicos de crianças e adolescentes. Contribuiu para a produção de dados que poderão ser utilizados pelo governo local quanto a investimentos alocados no referido Programa no município de São Luís-

MA. A pesquisa faz uma retrospectiva das experiências da educação integral no país, destacando as contribuições de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro e situando as características e fundamentações teóricas do novo Programa. A pesquisa identifica o perfil dos participantes, as atividades que as escolas pesquisadas oferecem, tanto no ensino proporcionado no horário parcial quanto no ensino oferecido no contra turno, caracterizado como educação integral. Estabelece comparações entre rendimentos obtidos pelos educandos matriculados nos dois segmentos (parcial e integral). E, ainda, analisa o que é oferecido aos alunos por meio do Programa com o que é proposto no Manual de implantação. O trabalho investiga o desempenho escolar dos alunos que participam do Programa Mais Educação da rede municipal, por meio de uma abordagem quali-quantitativa, a partir de um estudo descritivo. A coleta de dados contou com três instrumentos: questionário sociográfico, análise documental e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa concluiu que a implantação do Programa Mais Educação não apresenta melhorias efetivas no rendimento dos alunos, como também deixa transparecer que o problema do baixo rendimento dos alunos passa por questões de planejamento e monitoramento dos processos educativos. Esta pesquisa contraria a constatação da pesquisa, anteriormente, descrita que faz uma análise das disciplinas de português e matemática, na quarta e oitavas séries, e constata alguns avanços, ou seja, o Programa não é de todo negativo.

Emília Cristina Ferreira de Barros (2012) apresentou a dissertação intitulada Sentidos da escola de tempo integral na vivência de alunos de uma escola estadual: uma investigação sobre o “ficar na escola o dia todo”, a pesquisa possui o objetivo de analisar o impacto das propostas da escola em tempo integral e trazer para o campo de investigação a vivência de jovens matriculados em uma escola em dois turnos. O estudo focalizou o Programa Mais Educação do governo federal, idealizado sob a perspectiva dos pressupostos da LDB – 9394/96, que prevê a ampliação progressiva da jornada escolar, compreendendo como pertencente ao contexto de emergência dessa proposta, o Estatuto da Criança e do Adolescente, e o Plano nacional de Educação em Direitos Humanos. Foi solicitado aos 24 alunos que fizeram parte da pesquisa a construção de imagens que representassem sua relação com o ficar na escola todo o dia. O material produzido apresentava imagens e discursos contrapostos demonstrando um forte campo de confronto. Na maioria

dos desenhos, a escola foi identificada como um espaço aprisionante, exemplificado com grades e outras formas de representação de encarceramento, aspectos da natureza e figuras de crianças tristes. Em outros desenhos foram observadas imagens de insatisfação, ao mesmo tempo em que apareceram indicações de contentamento e esperança e propostas de melhoria. As imagens e os textos dos alunos foram analisados tomando como contraponto os documentos legais que justificam o programa e instruem a ampliação da jornada escolar. Concepções de políticas educativas. Vulnerabilidade, risco social e de direitos foram problematizados à luz das análises, que indicam um sentido de normalização das diferenças e do controle social nas políticas de inclusão. Esta pesquisa torna-se importante, a medida que faz uma análise do imaginário dos estudantes sobre a escola, e sobre a possibilidade de ficar mais tempo na escola, e ao mesmo tempo confirma a necessidade de ao ampliar o tempo oferecer atividades diferenciadas, para não oferecer o mais do mesmo, e levando o estudante ao entediamento da escola, o que representaria um grande risco para as propostas de ampliação da jornada escolar.

A dissertação de Simone Costa Moreira (2013), intitulada Programa Mais Educação: uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio-RS, analisa as relações estabelecidas entre o Programa Mais Educação e o currículo formal escolar. O trabalho também analisa os pressupostos teóricos do Programa Mais Educação e as concepções no interior das escolas sobre saberes escolares e comunitários, educação integral e currículo. As instituições de ensino e o currículo escolar são tomados a partir da perspectiva sociológica, com a contribuição de autores filiados a teorias críticas da educação. A partir da análise relacional, complexifica-se o olhar para a escola como parte de uma sociedade ampla e desigual, cumprindo uma função como instituição cultural, considerando a impossibilidade de desvencilhar cultura e economia. Para tanto, a autora analisou a função social do currículo escolar ao selecionar os conhecimentos e considera-los como aqueles conhecimentos legítimos de serem transmitidos entre gerações, foi realizado, também, um resgate histórico da educação integral no Brasil, no qual situam-se as influências do Programa Mais Educação. O estudo apresenta algumas das principais teorias curriculares para definir o conceito de currículo utilizado para a análise dos documentos e da implantação do programa Mais Educação. A

pesquisadora utilizou entrevistas com monitores, professores comunitários e interlocutores municipais do próprio programa, assim como professores e supervisores de três escolas de Esteio. Os dados obtidos permitiram que a autora verificasse que a falta de orientações claras da secretaria Municipal de Educação quanto à consolidação de uma política municipal de educação integral e o ingresso de educadores pela via do trabalho voluntário têm impedido, em parte, as escolas de integrarem o Programa ao seu currículo, ao menos no período observado. Nesse sentido, destaca-se a separação que parece constituir duas escolas em um mesmo espaço físico e, ao mesmo tempo, a existência do desejo e da necessidade de que elas se fundam em uma única proposta educacional. Esta pesquisa corrobora a ideia que algumas pessoas levantaram durante a nossa pesquisa, o Programa Mais Educação não é assumido, muitas vezes, pelo coletivo da escola. Acaba sendo mais uma ação desenvolvida na escola, com o objetivo de melhorar a educação, na visão de alguns, na visão de outros como uma política preocupada em suprir uma necessidade da sociedade, e ainda, uma política preocupada com o assistencialismo, uma vez que as crianças se alimentam na escola.

Trabalho Docente e Educação em Tempo Integral: um estudo sobre o Programa Escola Integrada e o Projeto Educação em Tempo Integral dissertação, de Ana Maria Clementino Jesus e Silva (2013), destaca que com o surgimento de programas e projetos de educação em tempo integral nas redes de ensino no Brasil na última década, impulsionado por mudanças na legislação educacional brasileira e por aportes financeiros e técnicos oferecidos pelo governo federal por meio do Programa Mais Educação, observa-se na escola a inserção de novos sujeitos docentes com perfis, formações e tarefas distintas daquelas promovidas tradicionalmente pelos professores. Esta pesquisa buscou, a partir do estudo sobre o Programa Escola Integrada (PEI) da rede municipal de Belo Horizonte e o Projeto Educação de Tempo Integral (PROETI) da rede estadual de Minas Gerais, conhecer o trabalho docente nas experiências de educação em tempo integral. Com isso, buscou-se identificar o perfil dos profissionais envolvidos, analisar a organização do trabalho e conhecer as condições do trabalho docente no PROETI e no PEI. A autora buscou, ainda, conhecer as concepções de educação integral de cada experiência e analisar as relações dos programas/projetos de educação em tempo integral com as políticas sociais atuais de combate à pobreza. Para tanto, foram

desenvolvidas pesquisas bibliográficas e levantamento documental, bem como observações em duas escolas da capital mineira, cada uma de uma rede de ensino, e seu respectivo programa/projeto e realizadas entrevistas semiestruturadas com a direção escolar, coordenação e docentes do PEI e PROETI. Verificou que as experiências, embora se baseiem na concepção de educação integral, proposta por Anísio Teixeira, com vistas à formação completa dos alunos, distanciam-se desse propósito ao adotar medidas diferentes quanto ao seu objeto. Enquanto o PROETI privilegia atividades de acompanhamento pedagógico visando ao bom desempenho escolar e à redução da reprovação dos alunos não deixando de lado a ampliação de oportunidades artísticas, esportivas e de lazer, o PEI destaca a formação pessoal e cultural dos alunos por meio da ampliação dos espaços educativos, de atividades diversificadas e da valorização dos saberes comunitários, o que reflete no quadro profissional e perfil dos sujeitos docentes de ambas as experiências. O primeiro conta com professores formados em pedagogia e educação física e o segundo com bolsistas universitários e agentes culturais (oficineiros da própria comunidade) sem exigências de formação prévia ou experiências docentes para ministrarem as atividades. Verificamos ainda que embora os programas e projetos de educação em tempo integral como o PROETI e o PEI sejam hoje importantes ferramentas de proteção e promoção social, posto que são direcionados primeiramente para crianças e adolescentes em maiores condições de vulnerabilidade social, apresentam muitos problemas e condições de trabalho pouco adequadas para o bom desempenho das atividades dos docentes e de acolhimento dos alunos.

A tese de Rosa Maria Mosna (2014) intitulada Avaliação da política pública “Programa Mais Educação” em escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul: impactos na qualidade da educação e no financiamento do ensino fundamental, este trabalho insere-se no campo da avaliação de política pública e faz uma avaliação da implementação da política do governo federal denominada Programa Mais Educação que se propõe a ser um indutor da ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo que teve como objetivo geral avaliar processos de implementação e impactos do Programa na qualidade da educação e no financiamento do ensino fundamental em escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Nos aspectos teóricos o estudo apresenta um breve histórico da

política pública enquanto campo de conhecimento e aspectos legais e conceituais de política pública e de avaliação de política. Como referencial metodológico foi utilizado o modelo analítico do ciclo de política de Stephen Ball e Richard Bowe. No desenvolvimento da tese foi realizado um resgate das diferentes matrizes filosóficas, ideológicas e políticas do conceito de educação integral. Também são caracterizados o programa Mais Educação – seus objetivos, finalidades, marco teórico – e a política de financiamento da educação, cuja ênfase foi a insuficiência de recursos para cobrir as demandas educativas contemporâneas num contexto de garantia de direitos e o financiamento do Programa na sua relação com os demais recursos recebidos pelas escolas. Além do crescimento expressivo e acelerado do Programa, os achados do estudo indicam um alto grau de satisfação dos beneficiários e dos implementadores, que permite dizer que o Programa tem efetividade social e, de certa maneira, também, tem efetividade institucional, embora, para atingir os objetivos, num grau maior, precise de ajustes, pois ainda não ocorreram as mudanças curriculares que o programa propõe. Os desencontros de finalidades e objetivos identificados se devem à ausência de um currículo integral e integrado: à resistência dos docentes em relação aos oficinairos; ao viés reducionista atribuído ao Programa; à falta de regularidade do oferecimento das oficinas: à infrequência e à ausência de acompanhamento sistemático pela mantenedora e de propostas de formação continuada na perspectiva da educação integral para as escolas. Esta tese é o trabalho que mais se relaciona ao nosso, a medida que faz avaliação do Programa Mais Educação e traz como conclusão a satisfação, mesmo que não seja unânime, com a política proposta para ampliar o tempo escolar na perspectiva da educação integral.

O levantamento dos trabalhos possibilitou-nos a confirmação da importância de se discutir a ampliação da jornada escolar em uma perspectiva de educação integral, este movimento acontece, não somente no Brasil, mas na América Latina como uma forma de melhorar a qualidade do ensino.

3.3. A política do Mais Educação

O Programa Mais Educação foi criado em 2007, por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007, e, traz como finalidade apoiar a ampliação do tempo e do

espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contra turno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa. Estão envolvidos o Ministério de Estado da Educação, o Ministério de Estado do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério de Estado do Esporte e o Ministério da Cultura.

A criação do Programa através da Portaria nº 17/2007 destaca, ainda, a necessidade de contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrando à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais.

Pode-se dizer que as desigualdades também têm suas bases nas possibilidades de acesso e na qualidade da permanência das crianças e dos adolescentes nos sistemas públicos de ensino. No país, a crescente expansão da oferta de vagas na escola pública não foi acompanhada das condições necessárias para garantir a qualidade da educação. Coexistem, até hoje, problemas como degradação do espaço físico, aumento de turnos e de número de alunos por turma, descontinuidade das políticas públicas e a disseminação de múltiplas tendências pedagógicas sem a preocupação com sua sustentabilidade teórico-metodológica vinculada à formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2009b, p. 12 e 13).

O Programa Mais Educação preocupa-se com o combate ao trabalho infantil, à exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens. Possui, também, a intenção de promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão dos envolvidos nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural.

A articulação entre Educação, Assistência Social, Cultura e Esporte, dentre outras políticas públicas, poderá se constituir como uma importante intervenção para a proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, e, também, para melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis (BRASIL, 2009, p.25).

Em relação às práticas esportivas, o Programa tem a finalidade de manter os estudantes em uma interação efetiva em torno do esporte educacional e do lazer, visando o desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade. Como forma de estimular tais práticas, as escolas possuem a opção de aderirem ao PST (Programa Segundo Tempo). O Segundo Tempo é um programa considerado

estratégico pelo governo federal, pois tem por objetivo democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social.

E, por fim, o Programa Mais Educação terá a responsabilidade de promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem à responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários à vida escolar.

como tarefa da sociedade inteira, a *construção da educação integral na escola de dia inteiro* implica mobilização de energias pedagógicas, disposição para um diálogo permanente entre gestores, professores, estudantes e comunidade, além de imaginação institucional, curricular e pedagógica para responder à diversidade da escola brasileira (MOLL, 2012, p. 139).

Podemos perceber que existe uma grande expectativa em relação às escolas envolvidas no Programa, pois há uma preocupação com a qualidade do ensino, aliando esporte e cultura, quando estabelece como critérios reduzir a evasão e reprovação, e, acrescenta as condições sociais em que as crianças, os adolescentes e os jovens se encontram, suscetíveis à violência, à droga e à fome.

A escola não está isolada em um tempo e em um espaço, é importante considerar o seu entorno, pois é uma instituição que abriga uma diversidade muito grande, e como tal, precisa reconhecer/conhecer o seu entorno. A criança quando vai para a escola leva em seu imaginário situações que construiu ao longo da sua vida, que muitas vezes se chocam com a realidade encontrada ali. A escola é instituição marcada por um tempo, espaço e por normas definidas, muitas vezes, sem considerar os envolvidos em suas diversidades, uma vez que ainda preocupa-se em uniformizar, e nesta tentativa, acaba excluindo àqueles que não se enquadram nos padrões definidos por um grupo social.

A escola é uma instituição pesada, lenta ela presta-se pouco a vontades políticas revolucionárias. Quero dizer que as instituições da sociedade (entre elas a escola), são uma espécie de ossatura da sociedade, são muito complexas em sua dinâmica, não se alteram à mercê de qualquer intervenção voluntarista. A escola é muito pesada. Quem sabe muito bem disso são os professores. Percebem que a escola com sua monotonia, seus tempos e espaços, com seus rituais e suas estruturas é uma instituição que não muda tão fácil.

Há uma cultura escolar e profissional que é muito difícil de mudar. A escola é mais forte que todos os sonhos. Por isso que mexer na estrutura da

escola é o grande desafio. Na escola que está aí com sua estrutura, sua história e sua cultura (ARROYO, 2011, p 277).

O Programa Mais Educação apresenta-se como uma alternativa de ampliar o tempo e o espaço na escola. A sala de aula deixa de ser vista como o único ambiente de ensino e aprendizagem, o seu entorno passa a ser valorizado, pessoas da comunidade são trazidas para compartilharem saberes.

Aqui, o conteúdo não é o centro, as aulas acontecem através de oficinas que podem ser ministradas por pessoas da comunidade, chamadas de monitores; qualquer pessoa acima de 14 anos, pode ser monitor, e ainda podem desenvolver oficinas professores que possuem disponibilidade em sua carga-horária, desde que não prejudique o seu tempo destinado às aulas, desse modo, um professor com regime de trabalho de 20h, poderá trabalhar na mesma escola ou em outras, mais 20h como monitor, ou professores aposentados, universitários e profissionais de outras áreas, dispostos a compartilharem seus talentos, por exemplo, através da música, da pintura ou da dança.

O Manual da Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Integral, no exercício de 2010, destaca que o Programa Mais Educação é operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB) e por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para escolas prioritárias, escolhidas pelo baixo desempenho no IDEB e por situações de vulnerabilidade social.

As atividades são organizadas em 10 macrocampos assim intitulados: acompanhamento pedagógico; meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde, educomunicação; investigação no campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica. Em cada macrocampo são definidas as oficinas. As escolas públicas que aderem ao programa optam por algum desses macrocampos e escolhem, dentre os mesmos, as oficinas temáticas que serão trabalhadas no contraturno da escola na perspectiva da proposta de Educação Integral (TITTON e PACHECO, 2012, p. 156).

No macrocampo acompanhamento pedagógico as escola que aderem ao Programa podem escolher oficinas de Matemática, Letramento, Línguas Estrangeiras, Ciências, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

No macrocampo Meio Ambiente são desenvolvidas as seguintes atividades: Com-Vidas – Agenda 21 na Escola² – Educação para Sustentabilidade, Horta escolar e/ou comunitária, pois não precisa ser necessariamente na escola, pode ser em algum espaço da comunidade.

Em relação ao Esporte e Lazer é sugerido atletismo, ginástica rítmica, corrida de orientação; ciclismo, tênis de campo, recreação/lazer; voleibol, basquete de rua, futebol, futsal, handebol, tênis de mesa, judô, karatê, taekwondo, ioga, natação, xadrez tradicional, xadrez virtual e o Programa Segundo Tempo (através do Ministério do Esporte).

No macrocampo Direitos Humanos em Educação será oferecida a atividade direitos humanos e ambiente escolar, compreendida Direitos Humanos em Educação na perspectiva da garantia das aprendizagens para todos, nas possibilidades de convivência e respeito à diversidade humana.

Ainda de acordo com o Manual da Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Integral, no exercício de 2010, dentro do macrocampo Cultura e Artes, estão inseridas as atividades de leitura, banda fanfarra, canto coral, hip hop, danças teatro, pintura, grafite, desenho, escultura, percussão, capoeira, flauta doce, cineclube, prática circense e mosaico. Em 2012 foi inserida a Educação Patrimonial como atividade; ao escolher esta atividade a escola receberá recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – Educação Integral – para aquisição de equipamentos audiovisuais, para elaboração e divulgação do inventário do patrimônio local.

As atividades desenvolvidas, no macrocampo Inclusão Digital, são software educacional, informática e tecnologia da informação (através do PROINFO³) e ambiente de redes sociais.

² A Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida – Com-vidas – é uma nova forma de organização na escola, que junta a ideia dos jovens da I Conferência de criar “Conselhos de Meio Ambiente nas escolas”, com os **Círculos de Aprendizagem e Cultura**. Estudantes são os principais articuladores da Com-vidas, podendo ser: o delegado ou delegada eleitos na Conferência de Meio Ambiente na escola; grupos de estudantes que já realizam ações na área e Grêmios estudantis preocupados com o tema. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao7.pdf> - acessado em 18/04/2012.

³ O ProInfo, inicialmente denominado de Programa Nacional de Informática na Educação, foi criado pelo Ministério da Educação, através da portaria nº 522 em 09/04/1997, com a finalidade de promover o uso da Telemática como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. As ações do Programa são desenvolvidas pela Secretaria de Educação a Distância - SEED, deste Ministério, por meio do Departamento de Infra-Estrutura Tecnológica - DITEC, em articulação

Atividades de alimentação saudável/alimentação escolar saudável, saúde bucal, práticas corporais e educação do movimento, educação para a saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das DST/Aids, prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas, saúde ambiental, promoção da cultura de paz e prevenção em saúde a partir do estudo dos principais problemas de saúde da região (dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme, e outras) estas são as sugestões do macracampo Promoção da Saúde. Este macracampo busca uma aproximação/intersecção com as ações/reflexões do SPE⁴/MEC.

O macracampo Educomunicação desenvolve atividades como o jornal escolar, rádio escolar, histórias em quadrinhos, fotografias e vídeos.

O penúltimo macracampo Iniciação à investigação das Ciências da Natureza desenvolve atividades de laboratório, feiras de ciências e projetos científicos.

E, por fim, o macracampo Educação Econômica e Cidadania trabalha com atividades de educação econômica e empreendedorismo, controle social e cidadania.

A forma de trabalhar o conhecimento no Programa Mais Educação difere da organização a qual estamos acostumados na escola. Ao dividi-los em macrocâmpos e microcâmpos (as oficinas a serem desenvolvidas dentro de uma área mais abrangente) existe uma possibilidade de trabalhar com conhecimento aliando as práticas cotidianas dos envolvidos, há uma troca de saberes entre a escola e a comunidade.

com as Secretarias de Educação do Distrito Federal, dos Estados e de alguns Municípios. A partir de 12 de dezembro de 2007, mediante a criação do decreto nº 6.300 o ProInfo passou a ser Programa Nacional de Tecnologia Educacional, tendo como principal objetivo promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica. Fonte: http://www.educacao.rn.gov.br/contentproducao/aplicacao/seec/programas/gerados/historico_proinfo.asp - acessado em 15/04/2012.

⁴ O Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) é uma das ações do Programa Saúde na Escola (PSE), que tem a finalidade de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde. A proposta do projeto é realizar ações de promoção da saúde sexual e da saúde reprodutiva de adolescentes e jovens, articulando os setores de saúde e de educação. Com isso, espera-se contribuir para a redução da infecção pelo HIV/DST e dos índices de evasão escolar causada pela gravidez na adolescência (ou juvenil), na população de 10 a 24 anos. Esse projeto, alicerçado em uma demanda da população, foi implantado nos 26 estados do Brasil, no Distrito Federal e em aproximadamente 600 municípios. Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=578&id=12370&option=com_content&view=article - acessado em 15/04/2012.

3.4. Mais Educação no Brasil

O Programa Mais Educação configura-se como uma política preocupada em oferecer educação integral no Brasil, neste sentido destacamos a palavras de Xavier (2012, p. 39-40):

O Ministério da Educação através do Programa Mais Educação, concebido como estratégia para iniciar a implantação da Educação Integral no Brasil, vem propondo discussões sobre as condições desejadas de tal oferta para que a ampliação dos turnos de atendimento ocorra de forma a qualificar tal período de institucionalização.

Convém destacar ainda que, de acordo com Xavier (2012), o programa foi criado a partir do Censo Escolar de 2006, e de avaliações como o IDEB, e implantado a partir de 2007.

Para Silva e Silva (2012) a ampliação da jornada escolar com atividades de cultura, esporte e lazer, visando ocupar o “tempo livre” das crianças e adolescentes, vem sendo apontada como alternativa e aspiração da sociedade, com grande repercussão na mídia e na agenda política. Isto se dá em resposta a diversos fatores que vão desde a necessidade de trabalho dos pais, passando pelas estratégias de prevenção à violência e “inclusão social”, até as iniciativas de melhoria da qualidade da educação, aqui apontamos o Programa Mais Educação, elaborado com a finalidade de proporcionar esporte, lazer, cultura e saber às populações menos favorecidas economicamente.

De acordo com o Ministro de Educação a jornada ampliada de sete horas chegará a 60 mil escolas públicas do Brasil ate o final de 2014, atualmente, são 49 mil escolas de todo o país que adotam a jornada ampliada. O Programa Mais Educação está com o prazo aberto para adesão das escolas selecionadas até o dia 4 de agosto. O Ministro destaca, ainda, que houve um crescimento de 140% nas matrículas nessa modalidade, de 2010 a 2013, revelado pelo Censo da Educação Básica de 2013, e já destacado anteriormente por esta pesquisa. O cadastramento que antes era realizado no Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC), agora, deve ser feito por meio do acesso ao sistema do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Interativo.

a Educação Integral entra mais uma vez na agenda governamental, tendo como “carro chefe” o Programa Mais Educação”, instituído pelo Governo Federal em 2007, com o objetivo de fomentar a educação integral de

crianças adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar (SILVA e SILVA, 2012, p. 12).

O Programa Mais Educação é visto pelo governo como uma resposta ao resultado das avaliações externas, as quais têm apontado para a insuficiência de aprendizagem das crianças e adolescentes da escola pública (Silva e Silva, 2012, p. 13). Através de vários estudos realizados, é possível afirmar que a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas qualificam o processo de ensino e aprendizagem. Silva e Silva (2012) destacam ainda que para objetivação dessa concepção ampliada de educação, o entendimento do programa não é recriar a escola como instituição total, mas sim, implicar os diversos atores sociais que já atuam na garantia de direitos de crianças e adolescentes, como corresponsáveis por sua formação escolar integral.

Leclerc e Moll (2012) destacam que o Programa Mais Educação problematiza, em seu processo de execução, a questão sobre como a escola se organiza em relação à estrutura física e na articulação com outros espaços para ampliação de tempos, territórios e oportunidades educativas na perspectiva de educação integral. A queixa sobre a falta de espaço físico é recorrente, vista como uma grande limitação, para o desenvolvimento das atividades, pois os estudantes precisam disputar espaço com as aulas regulares, e isso gera um conflito na escola, entre os professores das classes regulares e os coordenadores do programa em nível local, e ainda com os oficinairos. Há uma forte reivindicação por investimentos em infraestrutura das escolas, pois ao ampliar o tempo e o espaço escolar, foi preciso reorganizar a escola para dar conta desta nova demanda.

O MEC em parceria com o Ministério do desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) estipulou como critério central de expansão do Programa Mais Educação a seleção de escolas em que a maioria dos alunos faça parte de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família. Leclerc e Moll (2012) nos informam ainda que o debate sobre esse processo de articulação interministerial foi desencadeado em Reunião Técnica, realizada em Brasília, em dezembro de 2011. Assim, podemos concluir que essa ação visa sobretudo combater a desigualdade educacional presente no Brasil, pois o Programa atende, preferencialmente, escolas em regiões periféricas, vulneráveis, com registros de violência.

Atualmente, a discussão em relação a educação integral se funde com a discussão sobre o Programa Mais Educação, pois no Brasil desde 2007, com a sua

implantação, vem ganhando importante foro de debate, como uma política voltada para diminuir as desigualdades educacionais, com o estudo realizado, é possível perceber esta política vem sendo ampliada e qualificada gradativamente, principalmente quando vem incluindo outros setores, como as escolas rurais, que inicialmente não eram contempladas.

A seguir, vamos discutir como esta política acontece no Rio Grande do Sul, e explicar com mais detalhes, a forma de adesão das escolas até o processo final, quando o programa é efetivamente colocado em prática.

3.5. Mais Educação no Rio Grande do Sul

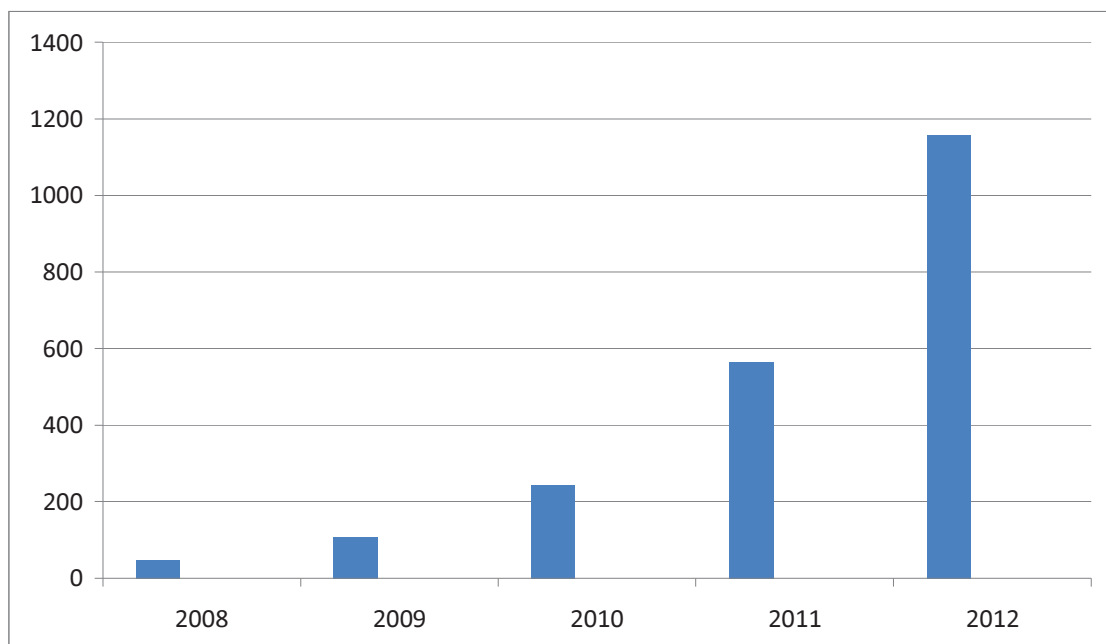
O nosso interesse é pesquisar o Programa Mais Educação no Rio Grande do Sul, especificamente, nas escolas estaduais, traçando um panorama inicial sobre a sua constituição no Estado.

Realizamos a pesquisa no Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC). Esta pesquisa resultou em aproximadamente duas semanas de trabalho, pois o sistema não traz um relatório detalhado sobre o número de escolas e municípios que oferecem o Programa ou estão em processo de adesão, tendo sido necessário acessar a informação de cada município, e depois de cada escola para verificar qual é a sua situação no SIMEC.

Os dados não estão disponíveis ao público, o acesso ao sistema é restrito aos coordenadores e aos diretores de escolas selecionadas para integrarem o Programa, sendo assim, contamos com o apoio da Coordenadora Estadual na Secretaria Estadual de Educação e da Coordenadora do Programa Mais Educação na 35ª Coordenadoria Regional de Educação, localizada em São Borja/RS. Assim, foi possível realizar uma pesquisa detalhada no sistema do MEC.

De acordo com o levantamento realizado obtivemos o seguinte resultado: em 2008, o Programa atendeu 49 escolas estaduais; em 2009, 108 escolas; em 2010, 244 e, em 2011, 566, a meta para 2012 era oferecer o Programa em 1159. Como podemos observar no gráfico abaixo, há um crescimento significativo na oferta.

Figura 7– A oferta do Programa Mais Educação no Rio Grande do Sul



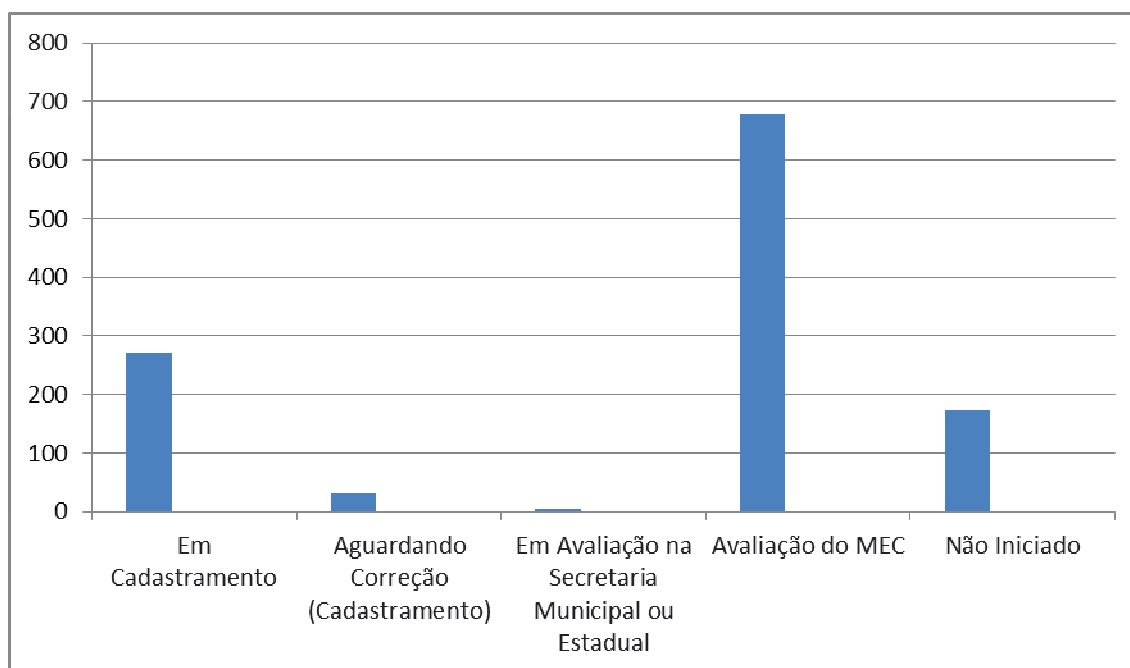
Fonte: Elaborado pelo autor.

Das 1159⁵ escolas estaduais que estavam em processo de implantação⁶ do Programa Mais Educação no Rio Grande do Sul, em 2012, 271 estavam em processo de cadastramento, 31 estavam em processo de correção (cadastramento), 4 estavam em avaliação na secretaria estadual, 679 em avaliação do MEC e 174 ainda não haviam iniciado o processo de cadastramento, como podemos observar no gráfico a seguir:

⁵ Situação observada no Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC) até 13/04/2012.

⁶ Estas são as nomenclaturas que definem a situação da escola no SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação: **Em cadastramento** (escola iniciou o cadastramento das oficinas), **Aguardando Correção (Cadastramento)** (A Secretaria Estadual de Educação reenvia o plano para a escola arrumar dados), **Em avaliação na secretaria municipal ou estadual** (A Secretaria Municipal ou Estadual de Educação verifica se campos foram preenchidos e as oficinas estão de acordo com as orientações passadas), **Aguardando correção (Secretaria)** (A escola termina o cadastramento e envia para a Secretaria Municipal ou Estadual de Educação avaliar), **Avaliação do MEC** (O Ministério da Educação verifica se os campos foram todos preenchidos), **Finalizado** (procedimentos de cadastramento e avaliação realizados), **Relatório Consolidado Emitido** (O Estado ou Município emite relatório com dados das escolas que aderiram ao Programa), **Enviado ao FNDE** (para pagamento), **Não Iniciado** (A escola foi selecionada, mas não realizou a solicitação de cadastro no SIMEC).

Figura 8– Situação das escolas no processo de adesão ao Programa Mais Educação

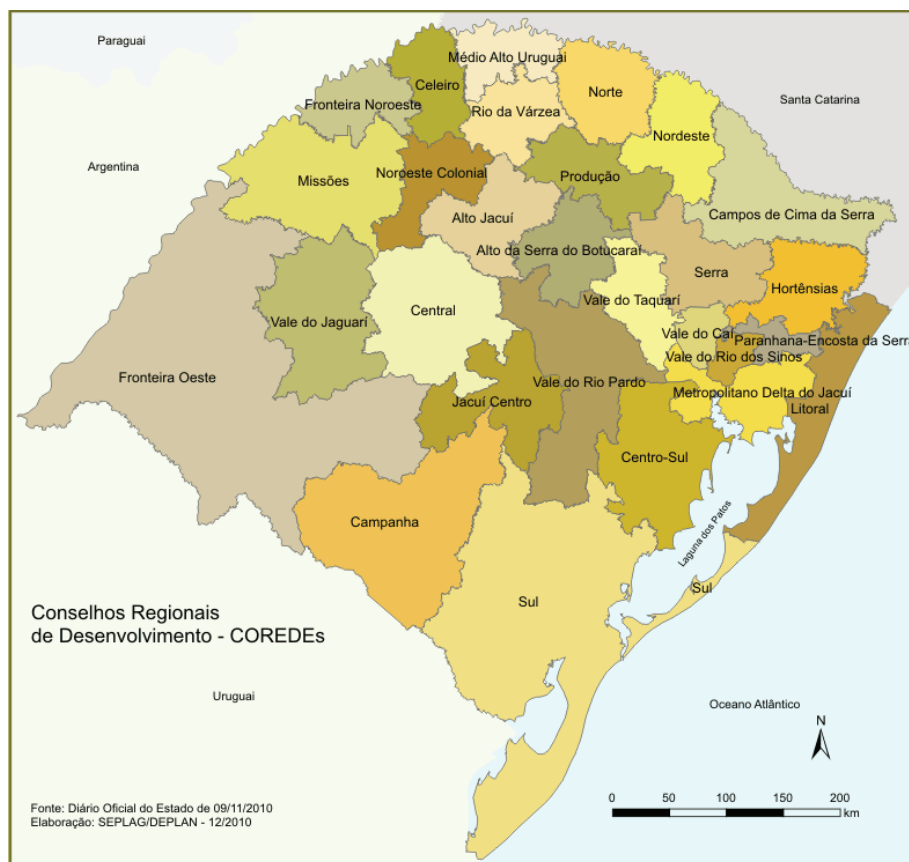


Fonte: Elaborado pelo autor

Acessamos todos os municípios do Estado para verificar quais haviam sido contemplados, e o número de escolas estaduais por município observando a situação de cada uma no sistema. Visualizando o mapa é possível perceber como as regiões estão distribuídas e o espaço territorial de cada uma delas. Ao fazer o levantamento dos municípios e escolas que oferecem o Programa, um dado nos chamou a atenção, percebemos que o Ideb não é o fator determinante para a adesão, há um cruzamento com o índice de pobreza. Isto nos levou a fazer uma pesquisa no site do IBGE sobre o número populacional e o índice de pobreza de cada município.

Com esse trabalho observamos, que em determinadas regiões do Estado há um menor número de municípios que foram contemplados com a proposta, as regiões foram analisadas a partir do mapeamento realizado pelos Coredes. No mapa abaixo, é possível visualizar como os municípios estão distribuídos nas áreas dos Coredes.

Figura 9– Distribuição dos municípios nas áreas dos Coredes



Fonte: Diário Oficial do Estado (09/11/2010).

Esse levantamento resultou no quadro abaixo, nele apresentamos a População Total de cada região do Corede. Para obter este dado, realizamos uma soma do número de habitantes de cada município, calculamos o Índice de Pobreza, que resultou da soma de cada um, e, logo depois, dividido pelo número de município que compõe o Corede, da mesma forma chegamos ao Ideb das Séries/Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e por último o número de escolas que oferecem o Programa Mais Educação na região. Salientamos que esses são o número de escolas estaduais.

Quadro 7 – Relação do Índice de Pobreza, IDEB e o número de escolas estaduais que ofertam o Programa Mais Educação por região, de acordo com a distribuição do COREDE

Região	População Total	Índice de Pobreza	IDEB Séries/Anos Iniciais	IDEB Séries/Anos Finais	Nº de Escolas com Mais Educação
Centro Sul	253.461	24,63	4,7	3,8	29
Paranhana Encosta da Serra	204.908	25,66	5,2	4,5	07
Vale do Caí	169.580	16,41	5,3	4,5	26
Vale do Rio dos Sinos	1.290.491	30,10	5,0	4,1	94
Metropolitano Delta do Jacuí	2.420.262	27,18	4,4	3,6	255
Vale do Rio Pardo	418.141	21,61	4,9	4,1	53
Vale do Taquari	327.723	16,99	5,5	4,5	28
Hortênsias	126.985	23,29	4,8	4,2	10
Serra	862.305	14,39	5,5	4,7	19
Campos de Cima da Serra	98.018	20,23	4,7	3,8	03
Litoral	296.083	22,63	4,7	3,9	24
Sul	843.206	27,09	4,3	3,5	108
Campanha	216.269	25,52	4,2	3,3	35
Fronteira Oeste	530.150	29,78	4,4	3,4	102
Fronteira Noroeste	203.494	19,75	5,5	4,4	30
Missões	248.016	23,73	5,0	4,3	60
Noroeste Colonial	166.599	20,50	5,4	4,6	19
Celeiro	141.482	25,58	4,8	4,0	17
Alto do Jacuí	155.264	21,93	5,1	4,2	19
Central	391.633	21,64	4,7	3,6	39
Jacuí Centro	143.340	20,40	4,4	3,7	17
Vale do Jaguari	117.650	26,20	4,8	3,7	09
Médio Alto Uruguai	148.403	24,80	4,9	4,2	21
Nordeste	126.872	20,57	5,0	4,4	15
Norte	219.618	20,65	5,5	4,7	26
Produção	338.049	17,07	5,0	4,3	33
Alto da Serra do Butocaraí	103.979	23,39	4,9	4,1	21
Rio da Várzea	130.548	22,36	4,9	4,3	28

Fonte: Elaborado pelo autor.

O levantamento inicial, que resultou no quadro 3 despertou um estranhamento, pois percebemos que algumas regiões ofertavam um maior número de escolas com o Programa, o que nos levou a relacionar com o índice de pobreza.

Para ensaiar uma breve discussão, buscamos três regiões dos Coredes para analisar. A Serra possui 862.305 habitantes, um índice de pobreza de 14,39, e aqui vamos considerar somente o Ideb das séries e anos finais do Ensino Fundamental, que é de 4,7; a região Sul possui 843.206 habitantes, um índice de pobreza de 27,09, e a avaliação do Ideb de 3,5; já a Fronteira Oeste possui 530.150 habitantes, um índice de pobreza de 29,78, avaliação no Ideb de 3,4.

A Serra é composta por 42 municípios, e, é ofertado o Programa Mais Educação em 19 escolas estaduais, a região Sul é constituída por 22 municípios e 108 escolas estaduais ofertam o Programa Mais Educação, enquanto a Fronteira Oeste por possui 13 municípios e 102 escolas estaduais ofertam o Programa Mais Educação. Convém ressaltar que esses números correspondem ao mês de abril de 2012.

Podemos concluir com esses dados, previamente analisados, e, anteriormente anunciados, que o Ideb não é o único fator determinante para a oferta do Programa, o índice de pobreza está diretamente ligado. Nessa perspectiva, escola é vista como um importante mecanismo de ascensão social. Diante disso, nos remetemos a Freire (2000, p.31):

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor.
Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

A Fronteira Oeste, de acordo com os dados levantados, é a segunda região mais pobre do Rio Grande do Sul, perdendo somente para a Região do Vale do Rio dos Sinos. Há uma diferença, também no Ideb entre as duas regiões, a Fronteira Oeste tem a segunda pior nota, com 3,4, perdendo somente para a região da Campanha, que possui 3,3, enquanto o Vale do Rio dos Sinos tem uma nota de 4,1.

3.6. Mais Educação nos Municípios Pesquisados

A partir de 2014 a adesão ao Programa Mais Educação passou a ser através do PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola, isso resultou em uma mudança da sistemática, não é mais possível realizar um levantamento como foi feito anteriormente, quando relatamos o Mais Educação no Rio Grande do Sul.

Na página <http://pdeescola.mec.gov.br> está descrito o que é o PDDE Interativo:

é a ferramenta de planejamento da gestão escolar disponível para todas as escolas públicas. Ele foi desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com as secretarias estaduais e municipais e sua principal característica é a natureza autoinstrucional e interativa de cada tela. Ou seja, além das escolas e secretarias não precisarem mais realizar formações presenciais para conhecer a metodologia e utilizar o sistema, este interage permanentemente com o usuário, estimulando a reflexão sobre os temas abordados. As mudanças tiveram como principal objetivo facilitar o acesso e a navegação da equipe escolar e de todas as pessoas interessadas em conhecer a ferramenta.

Ainda de acordo com o site que esclarece que em 2011, o PDDE Interativo foi disponibilizado somente para escolas priorizadas pelo programa PDE Escola. A partir de 2012, o sistema encontra-se disponível para todas as escolas públicas que desejam utilizar a ferramenta, mesmo àquelas que não receberão recursos financeiros do Ministério da Educação.

O PDDE Interativo está organizado em etapas que ajudam a equipe escolar a identificar seus principais problemas e a definir ações para alcançar os seus objetivos, aprimorar a qualidade do ensino e da aprendizagem e melhorar os seus resultados.

Estas ações estarão reunidas num plano, dividido em quatro partes:

- 1) na primeira parte, o sistema faz uma identificação geral do diretor e da escola;
- 2) em seguida, a escola realiza os Primeiros Passos, ou seja, organiza o ambiente institucional para elaborar o seu planejamento;
- 3) a terceira etapa consiste na elaboração do Diagnóstico que possibilitará à escola perceber onde se encontram as suas principais fragilidades;

4) por fim, na quarta e última parte a escola elabora o Plano Geral, contendo os objetivos, metas e ações que a escola definiu para alcançar as melhorias desejadas.

O PDDE Interativo pode ser utilizado como ferramenta de planejamento e gestão, e para isso o seu acesso precisa ser solicitado no site do PDDE Interativo.

A seguir vamos mostrar a tela inicial do PDDE Interativo, disponível no site <http://pdeinterativo.mec.gov.br/>, em que a pessoa interessada em acessá-lo deverá preencher com o seu CPF e uma senha, e logo em seguida solicitar cadastro.

Figura 10– Tela inicial PDDE interativo



Fonte: <http://pdeinterativo.mec.gov.br/>

A tela a seguir solicita que a pessoa interessada preencha com os seus dados para que o seu acesso possa ser liberado no sistema.

Figura 11– Tela PDDE interativo: atualização de dados pessoais

PDDE Interativo

Principal Relatórios Sistema Sair

Você está aqui: Sis

PDDE Interativo 2014

Atualização de Dados Pessoais

Indica Campo Obrigatório

CPF: 000000000000000000 *

Nome: Maria Florentina do Perpétuo Socorro *

Apelido: *

Sexo: Masculino Feminino *

Data de Nascimento: *

Unidade Federal: RS - Rio Grande do Sul *

Município: Itararé *

Tipo do Órgão: Estadual *

Órgão: SECRETARIA ESTADUAL - RS *

Unidade Orçamentária: Este órgão não possui uma unidade.

Unidade Gestora: Esta unidade não possui uma Unidade Gestora.

Telefone (DDD) + Telefone: 999 459889 *

E-Mail: maria.florentina@pdde.com.br *

Função/Cargo: *

Salvar

Data: 28/07/2014 - 16:06:50 / Último acesso (28/07/2014) - Usuário: Ch-Lufe

SIMED - F

Fonte:

http://pddeinterativo.mec.gov.br/pddeinterativo/pddeinterativo.php?modulo=sistema/usuario/alterar_usuario&acao=U


Com auxílio da Coordenadora Local da 35ª Coordenadoria Regional de São Borja, conseguimos acessar o sistema e fazer a seguinte verificação, da situação das escolas até a data de 28/07/2014.

Figura 12– Tela PDDE interativo: lista de escolas/diretores

PDDE Interativo 2014


Lista de Escolas / Diretores

Esta tela exibe todas as escolas públicas do estado ou município cadastradas no censo 2013.
Utilize os filtros abaixo para localizar uma escola ou um grupo de escolas.

Para **ATRIBUIR** um(a) diretor(a) a uma escola basta clicar no ícone , preencher os campos da janela que se abrirá e clicar em "Ativar Diretor".

Para **TROCAR** um(a) diretor(a), siga os procedimentos acima e antes de digitar o CPF do(a) novo(a) Diretor(a), clique em "Novo" para que o Sistema limpe as lacunas a serem preenchidas com os novos dados.

Para **EXCLUIR** um(a) diretor(a), siga os procedimentos acima e clique em "Remover Diretor" para que o Sistema retire os dados e atribuição deste gestor com a escola.

Para **REATIVAR** um(a) diretor(a) "Pendente" ou "Bloqueado", clique no ícone , e depois em "Ativar Diretor".

Caso a escola não possua diretor(a), a Secretária poderá designar um diretor(a) para mais de uma escola.

Código INEP:

Nome da Escola:

Programas:

Tipo de Esfera da Escola:

CPF do Diretor:

Nome do Diretor:

Estado:

Período de tramitação: a















Situação atual:

Ano Anterior: Escola participou do Mais Educação no ano anterior?

Programas: Programa Escola Família

Município:

Status Diretor:

Ação	F	Código INEP	Nome da Escola	Esfera	Município	UF	CPF do Diretor	Nome do Diretor	E-mail	Status do diretor	Situação	Data de Tramitação	Preenchimento do Diagnóstico (%)
		43068171	ESCOLA ADOLFO NEPHER	Estadual	Panambi	RS				Ativo	Em cadastramento		100
		43091721	ESCOLA HERMANO FALKENBERG	Estadual	Panambi	RS				Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		43068203	ESCOLA PINÓQUIO	Estadual	Panambi	RS				Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		43090471	ESCOLA PONCHU VERDES	Estadual	Panambi	RS				Ativo	Em cadastramento		100
		43068204	ESCOLA JOSEFINA ANDREIA	Estadual	Panambi	RS				Ativo	Em cadastramento		81
		43068205	ESCOLA JOSEFINA ANDREIA	Estadual	Panambi	RS				Ativo	Escola paga	16/07/2014	91
		43068270	ESCOLA ESTADUAL DE PRIMA	Estadual	Panambi	RS				Ativo	Em cadastramento		100















Total de Registros: 7

Fonte:

<http://pddeinterativo.mec.gov.br/pddeinterativo/pddeinterativo.php?modulo=principal/principal&acao=A>

No recorte a seguir, é possível visualizar melhor a situação das sete escolas estaduais que se encontram em processo de cadastramento. É importante, destacar que omitimos os dados da diretor/a por serem informações pessoais, a relação de escolas contempladas encontra-se publicizada no site do Ministério da Educação.

Figura 13– Tela PDDE interativo: lista de escolas/diretores – Situação das escolas

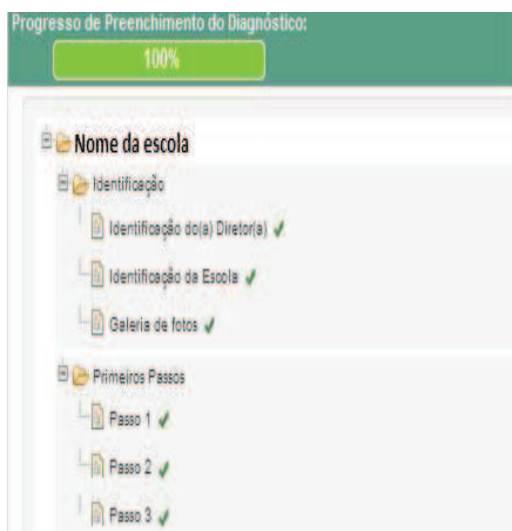
Ação	F	Código INEP	Nome da Escola	Esfera	Município	UF	CPF do Diretor	Nome do Diretor	E-mail	Status do diretor	Situação	Data de Tramitação	Preenchimento do Diagnóstico (%)
				Estadual	Panambi	RS				Ativo	Em cadastramento		100
				Estadual	Panambi	RS				Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
				Estadual	Panambi	RS				Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
				Estadual	Panambi	RS				Ativo	Em cadastramento		100
				Estadual	Panambi	RS				Ativo	Em cadastramento		81
				Estadual	Panambi	RS				Ativo	Escola paga	16/07/2014	91
				Estadual	Panambi	RS				Ativo	Em cadastramento		100

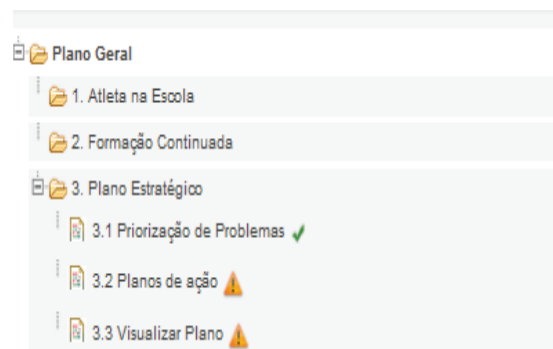
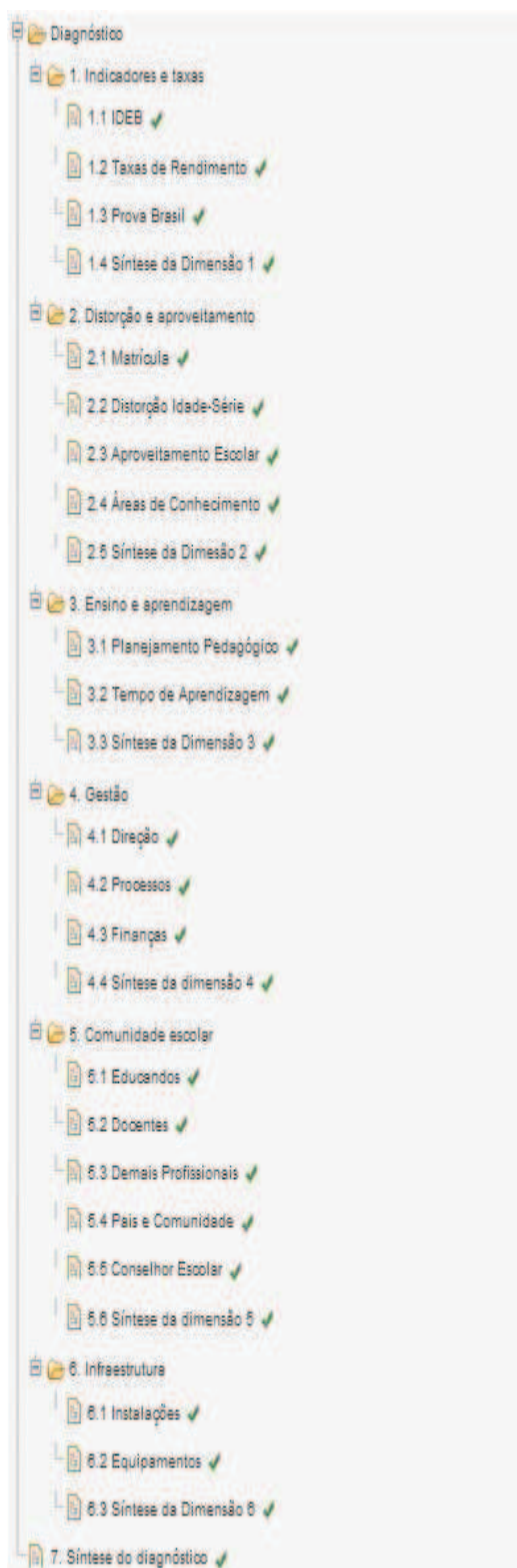
Fonte:

<http://pddeinterativo.mec.gov.br/pddeinterativo/pddeinterativo.php?modulo=principal/principal&acao=A>

Das sete escolas que estão em processo de cadastramentos, três já receberam recursos para iniciar as suas atividades, e as outras quatro estão em processo de cadastramento. À esquerda onde aparece a folha com a lupa, ao clicar temos as seguintes informações:

Figura 14– Tela PDDE interativo: lista de escolas/diretores – Informações sobre as escolas





Fonte:

<http://pddeinterativo.mec.gov.br/pddeinterativo/pddeinterativo.php?modulo=principal/principalDiretor&acao=A>

Ainda à esquerda, há um ícone com o desenho de uma nota de dinheiro, em que está o valor destinado para as ações a serem desenvolvidas, no ícone com a máquina fotográfica, a escola pode postar fotos de suas dependências e de suas atividades.

Com esta contextualização pudemos conferir o que é a ferramenta do PDDE Interativo, que além de cadastrar as escolas nos programas oferecidos, serve para criar o Plano Estratégico da Escola ou da Secretaria, para criar o Plano Estratégico do PDE Escola, plano de desenvolvimento da escola, para participar do Programa Atleta naEscola⁷; ProEMI⁸ e Escola Social na Copa⁹.

A seguir mostramos os dados das escolas municipais de Panambi que estão em processo de cadastramentos, das dez escolas, somente uma está com o processo finalizado, três em situação de cadastramento e seis ainda não iniciaram o processo de adesão, o que pode demonstrar, pela data, que as escolas não possuem o interesse no momento em oferecer em suas escola o Programa Mais Educação, isso se em função da falta de espaço físico.

⁷ ATLETA NA ESCOLA que tem como objetivo incentivar a prática esportiva nas escolas, democratizar o acesso ao esporte, desenvolver e difundir valores olímpicos e paraolímpicos entre estudantes da educação básica, estimular a formação do atleta escolar e identificar e orientar jovens talentos (Fonte: <http://atletanaescola.mec.gov.br/programa.html>, acesso em julho de 2014).

⁸ O Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea (Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439, acesso em julho de 2014).

⁹ O Governo Federal sorteou 48 mil ingressos entre 901 escolas participantes do Programa Mais Educação no Brasil (Fonte: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/online/governo-distribui-mais-de-7-mil-ingressos-da-copa-do-mundo-para-escolas-publicas-de-fortaleza-1.1016854>, acesso em julho de 2014).

Figura 15– Escolas de Panambi em processo de cadastramento

Ação	F	Código INEP	Nome da Escola	Esfera	Município	UF	CPF do Diretor	Nome do Diretor	E-mail	Status do diretor	Situação	Data de Tramitação	Preenchimento do Diagnóstico (%)
		4339559	ESCOLA MUNICIPAL LEOPOLDO	Municipal	Panambi	RS	4826177043	LUIS STENHORNST	leopoldo@panambi.rs.gov.br	Ativo	Em cadastramento		100
		4339560	ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO	Municipal	Panambi	RS	4826177043	TERINA BERTHOLOTTI	antonio@panambi.rs.gov.br	Ativo	Não iniciado		100
		4339561	ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO	Municipal	Panambi	RS	4826177043	CAIENEMAR	antonio@panambi.rs.gov.br	Ativo	Em cadastramento		100
		4339562	ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO	Municipal	Panambi	RS	4826177043	HELLO DE MORGAN	antonio@panambi.rs.gov.br	Ativo	Não iniciado		100
		4339563	ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO	Municipal	Panambi	RS	4826177043	ARMINEU LUCHA DA	antonio@panambi.rs.gov.br	Ativo	Não iniciado		100
		4339564	ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO	Municipal	Panambi	RS	4826177043	LEONARDO	antonio@panambi.rs.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		4339565	ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO	Municipal	Panambi	RS	4826177043	RAICIRO	antonio@panambi.rs.gov.br	Ativo	Não iniciado		100
		4339566	ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO	Municipal	Panambi	RS	4826177043	IVANE KUCZAKA	antonio@panambi.rs.gov.br	Ativo	Não iniciado		100
		4339567	ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO	Municipal	Panambi	RS	4826177043	JOSE CARLOS PEREIRA	antonio@panambi.rs.gov.br	Ativo	Não iniciado		100
		4339568	ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO	Municipal	Panambi	RS	4826177043	MARIA GONCALVES	antonio@panambi.rs.gov.br	Ativo	Em cadastramento		100
		4339569	ESCOLA MUNICIPAL ANTONIO	Municipal	Panambi	RS	4826177043	MARIA ROSA	antonio@panambi.rs.gov.br	Ativo	Não iniciado		100

Fonte:

<http://pdeinterativo.mec.gov.br/pddeinterativo/pddeinterativo.php?modulo=principal/principal&acao=A>

Já em São Borja foram selecionadas doze escolas estaduais, das oito já receberam a verba para iniciar as suas atividades, duas não tiveram o processo iniciado, uma está em cadastramento, e uma teve a sua proposta enviada ao FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, conforme figura que segue.

Figura 16 – Escolas estaduais de São Borja selecionadas para o programa

Ação	F	Código INEP	Nome da Escola	Esfera	Município	UF	CPF do Diretor	Nome do Diretor	E-mail	Status do diretor	Situação	Data de Tramitação	Preenchimento do Diagnóstico (%)
		4343201	ESCOLA ESTADUAL CARLOS	Estadual	São Borja	RS	4411754000	LUIS SALVATI	carlos@sb.rs.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		4343202	ESCOLA ESTADUAL DE	Estadual	São Borja	RS	4411754000	JOSE ANTONIO	carlos@sb.rs.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		4343203	ESCOLA ESTADUAL	Estadual	São Borja	RS	4411754000	MARCO ANTONIO	carlos@sb.rs.gov.br	Ativo	Não iniciado		28
		4343204	ESCOLA ESTADUAL	Estadual	São Borja	RS	4411754000	JOSE ANTONIO	carlos@sb.rs.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		4343205	ESCOLA ESTADUAL	Estadual	São Borja	RS	4411754000	JOSE ANTONIO	carlos@sb.rs.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		4343206	ESCOLA ESTADUAL	Estadual	São Borja	RS	4411754000	JOSE ANTONIO	carlos@sb.rs.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		4343207	ESCOLA ESTADUAL	Estadual	São Borja	RS	4411754000	JOSE ANTONIO	carlos@sb.rs.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		4343208	ESCOLA ESTADUAL	Estadual	São Borja	RS	4411754000	JOSE ANTONIO	carlos@sb.rs.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		4343209	ESCOLA ESTADUAL	Estadual	São Borja	RS	4411754000	JOSE ANTONIO	carlos@sb.rs.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		4343210	ESCOLA ESTADUAL	Estadual	São Borja	RS	4411754000	JOSE ANTONIO	carlos@sb.rs.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		4343211	ESCOLA ESTADUAL	Estadual	São Borja	RS	4411754000	JOSE ANTONIO	carlos@sb.rs.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		4343212	ESCOLA ESTADUAL	Estadual	São Borja	RS	4411754000	JOSE ANTONIO	carlos@sb.rs.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		4343213	ESCOLA ESTADUAL	Estadual	São Borja	RS	4411754000	JOSE ANTONIO	carlos@sb.rs.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		4343214	ESCOLA ESTADUAL	Estadual	São Borja	RS	4411754000	JOSE ANTONIO	carlos@sb.rs.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		4343215	ESCOLA ESTADUAL	Estadual	São Borja	RS	4411754000	JOSE ANTONIO	carlos@sb.rs.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		4343216	ESCOLA ESTADUAL	Estadual	São Borja	RS	4411754000	JOSE ANTONIO	carlos@sb.rs.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		4343217	ESCOLA ESTADUAL	Estadual	São Borja	RS	4411754000	JOSE ANTONIO	carlos@sb.rs.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		4343218	ESCOLA ESTADUAL	Estadual	São Borja	RS	4411754000	JOSE ANTONIO	carlos@sb.rs.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		4343219	ESCOLA ESTADUAL	Estadual	São Borja	RS	4411754000	JOSE ANTONIO	carlos@sb.rs.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		4343220	ESCOLA ESTADUAL	Estadual	São Borja	RS	4411754000	JOSE ANTONIO	carlos@sb.rs.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100

Total de Registros: 12

Fonte:

<http://pdeinterativo.mec.gov.br/pddeinterativo/pddeinterativo.php?modulo=principal/principal&acao=A>

É importante destacar que, das dezesseis escolas municipais selecionadas para oferecer o Programa Mais Educação, todas estão com o diagnóstico 100% preenchido, treze já receberam os recursos, e três estão com as propostas no FNDE. Com isso, é possível constatar que o município assume uma política de ampliação da jornada escolar proporcionando uma educação integral a rede.

Figura 17– Escolas municipais de São Borja selecionadas para o programa

Ação	F	Código INEP	Nome da Escola	Esfera	Município	UF	CPF do Diretor	Nome do Diretor	E-mail	Status do diretor	Situação	Data de Tramitação	Preenchimento do Diagnóstico (%)
		43152561	ESCOLA MUNICIPAL SUNDHEIM LIMA	Municipal	São Borja	RS	4320152561	RODRIGUES, ANA MARIA	ana.maria@inep.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		43152562	ESCOLA MUNICIPAL FUMIGUELOS CORRÊA DA SILVA	Municipal	São Borja	RS	4320152562	MARIA CLINDIA DE MATOS	matos@inep.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		43152563	ESCOLA MUNICIPAL FUND. GRIMALDI	Municipal	São Borja	RS	4320152563	WILSON JOSÉ DE SOUZA	wilson@inep.gov.br	Ativo	Enviado ao FINEDE	01/07/2014	100
		43152564	ESCOLA MUNICIPAL FUND. GONCALVES	Municipal	São Borja	RS	4320152564	FRANCO, LUCAS	lucas@inep.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		43152565	ESCOLA MUNICIPAL FUND. GONCALVES	Municipal	São Borja	RS	4320152565	MARIA REGINA	maria@inep.gov.br	Ativo	Enviado ao FINEDE	01/07/2014	100
		43152566	ESCOLA MUNICIPAL FUND. GONCALVES	Municipal	São Borja	RS	4320152566	ROSELI	roseli@inep.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		43152567	ESCOLA MUNICIPAL FUND. GONCALVES	Municipal	São Borja	RS	4320152567	ROSELI	roseli@inep.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		43152568	ESCOLA MUNICIPAL FUND. GONCALVES	Municipal	São Borja	RS	4320152568	ROSELI	roseli@inep.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		43152569	ESCOLA MUNICIPAL FUND. GONCALVES	Municipal	São Borja	RS	4320152569	ROSELI	roseli@inep.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		43152570	ESCOLA MUNICIPAL FUND. GONCALVES	Municipal	São Borja	RS	4320152570	ROSELI	roseli@inep.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		43152571	ESCOLA MUNICIPAL FUND. GONCALVES	Municipal	São Borja	RS	4320152571	ROSELI	roseli@inep.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		43152572	ESCOLA MUNICIPAL FUND. GONCALVES	Municipal	São Borja	RS	4320152572	ROSELI	roseli@inep.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		43152573	ESCOLA MUNICIPAL FUND. GONCALVES	Municipal	São Borja	RS	4320152573	ROSELI	roseli@inep.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		43152574	ESCOLA MUNICIPAL FUND. GONCALVES	Municipal	São Borja	RS	4320152574	ROSELI	roseli@inep.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		43152575	ESCOLA MUNICIPAL FUND. GONCALVES	Municipal	São Borja	RS	4320152575	ROSELI	roseli@inep.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		43152576	ESCOLA MUNICIPAL FUND. GONCALVES	Municipal	São Borja	RS	4320152576	ROSELI	roseli@inep.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		43152577	ESCOLA MUNICIPAL FUND. GONCALVES	Municipal	São Borja	RS	4320152577	ROSELI	roseli@inep.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		43152578	ESCOLA MUNICIPAL FUND. GONCALVES	Municipal	São Borja	RS	4320152578	ROSELI	roseli@inep.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		43152579	ESCOLA MUNICIPAL FUND. GONCALVES	Municipal	São Borja	RS	4320152579	ROSELI	roseli@inep.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100
		43152580	ESCOLA MUNICIPAL FUND. GONCALVES	Municipal	São Borja	RS	4320152580	ROSELI	roseli@inep.gov.br	Ativo	Escola paga	16/07/2014	100

Total de Registros: 16

Fonte:

<http://pdeinterativo.mec.gov.br/pdeinterativo/pdeinterativo.php?modulo=principal/principal&acao=A>

Estes dados apresentados, além de dar um panorama geral sobre como acontece efetivamente o cadastramento das escolas no PDDE Interativo, possibilitou reconhecermos as escolas nos dois municípios gaúchos que fazem parte desta pesquisa, mas precisamente reconhecer as escolas estaduais, o foco da nossa pesquisa. Comprovadamente, percebemos que existe uma diferença considerável sobre a adesão das escolas dos dois municípios, em Panambi, das dezessete escolas selecionadas municipais e estaduais, quatro estão com o processo finalizado e pago, já em São Borja, das vinte e oito escolas selecionadas, entre municipais e estaduais, vinte estão com o processo finalizado e pago. Podemos concluir, que em um município há uma política voltada para a perspectiva da educação integral, e no outro está perspectiva ainda está em consolidação.

4. JORNADA AMPLIADA E JORNADA ESTENDIDA

Este capítulo vai contextualizar a Jornada Ampliada e a Jornada Estendida, aproveitamos para situar, que quando a estendida estiver escrita com x está em espanhol, e nesse sentido procuramos colocar em itálico, ela é usada desta forma quando realizamos a pesquisa em sites de procura, ou em documentos oficiais. A Jornada Ampliada e Jornada Estendida são Programas desenvolvidos em caráter nacional, provincial e municipal, ficando a critério de cada jurisdição a sua implementação.

4.1. A pesquisa sobre Jornada Ampliada e Jornada Estendida na Argentina

A intenção nesta parte da pesquisa é realizar um estado da arte sobre trabalhos que se dedicam com a temática de jornada ampliada, jornada estendida, jornada completa ou dupla jornada, porém não encontramos um banco de teses de mestrado ou doutorado, o que nos levou a fazer uma busca no *Google Scholar* que é uma ferramenta de pesquisa do Google que permite pesquisar em trabalhos acadêmicos, literatura escolar, jornais de universidades e artigos variados.

Usamos os descritores *doble escolaridad* e *jornada extendida*, como esta modalidade de pesquisa retorna uma variedade muito grande de trabalhos, buscando inclusive textos que citam, apenas, os descritores, optamos em fazer a busca no período de 2013 a 2014, com o objetivo de evidenciar como estas temáticas estão sendo abordadas na Argentina.

Neste sentido, passamos a discutir alguns deles que abordagem a ampliação da jornada escolar como uma forma de melhorar a qualidade da educação, em nossa pesquisa encontramos de maneira recorrente a temática da *jornada extendida* na Revista CEA – *Centro de Estudios de La Educación Argentina – Universidad de Belgrano*, já na primeira edição de agosto de 2012, traz a seguinte manchete: *LA EDUCACIÓN PRIMARIA HOY - El incumplimiento de la meta legal para la jornada escolar extendida* e como lead traz o seguinte texto:

La ley 26.075 (2005) estableció la meta del 30 por ciento hacia el 2010 de asistencia a escuelas primarias de JEE (jornada escolar extendida). Pero en el 2010 concurrían a las escuelas primarias estatales de JEE menos del 6 por ciento de los niños del país. Cumplir la ley exigiría multiplicar cinco veces la cantidad de alumnos en escuelas primarias estatales en JEE, para tener así 1.050.000 alumnos beneficiados (30 por ciento del total de 3.5 millones de alumnos primarios). Son 13 las provincias que no sólo no cumplían esta meta legal sino que incluso registran en el 2010 menos alumnos en JEE que en el 2005. En el conurbano bonaerense había en el 2010 625.000 niños en el nivel primario estatal. Apenas 10.492 de ellos asistían a escuelas con JEE; cumplir la ley exigiría multiplicar 18 veces esta cifra para llegar a 187.500.

A mensagem inicial da Revista diz que ela se propõe a apresentar periodicamente estudos sobre a realidade mundial, mas particularmente a realidade latino-americana e argentina da educação, e ainda como palavras iniciais cita uma frase de um escritor chamado Gilbert K. Chesterton: *“la educación es el alma de una sociedad que se transmite de una generación a otra”*. Isso nos leva a crer que seus textos serão bastantes críticos em relação a temáticas relacionadas à educação. Principalmente, quando a Revista de nº 1 se dedica a discutir o descumprimento da meta de ampliar a oferta de jornada escolar *extendida*.

Lamentablemente esta ley está lejos de ser cumplida, ya que no ha habido progresos, y aquí radica hoy una diferencia creciente entre los niños que pueden ir, abonando la cuota a escuelas privadas con JEE, y los pobres que no tienen opción a la escuela pública. Según lo dispuesto por la ley en la actualidad deberían gozar de los beneficios de la JEE más de 1.000.000 de niños (30 por ciento de una matrícula primaria estatal de 3.500.000 alumnos), pero el caso es que los beneficiarios son alrededor de 200.000 es decir apenas el 5,7 por ciento. Cumplir la ley por lo tanto exige multiplicar sin demoras más de cinco veces la cobertura vigente (CEA, 2012, p.6).

A Revista de nº 11 de julho de 2013, traz como manchete o alto índice de evasão, CRECE EL ÉXODO ESCOLAR - En el año 2011 asistían a escuelas estatales primarias 287.938 niños menos que en el 2003. Si la comparación se realiza con el 2002, la reducción llega a casi 300.000 niños

Destacamos a seguinte passagem do editorial escrito pelo Dr. Alieto Aldo Guadagni, diretor do CEA:

Desde 2003, la escuela estatal retrocede en su cobertura. Éste es un dato muy importante que debe ser asumido; es hora de que las autoridades y los gremios docentes asuman su responsabilidad para revertir este retroceso. Lo mínimo que se puede hacer es cumplir con el calendario escolar, que es de los más exiguos del mundo. Si queremos igualdad de oportunidades, es imperioso fortalecer la escuela estatal, para ello es esencial asegurar un calendario escolar de 190 días de clase y jornada extendida, como marca la ley. **Lamentablemente las leyes educativas no se respetan, nuestro exíguo calendario escolar nunca se cumplió en todo el territorio nacional, ya sea por conflictos laborales o por días feriados; pero,**

como las familias no tienen ni voz ni voto en esta cuestión, preservan el futuro de sus hijos cambiando de escuela (CEA, 2013, p. 2)

A temática volta a ser discutida ao lado do problema da evasão escolar, e, principalmente, cobra o descumprimento da meta de ampliar a oferta de *jornada extendida* em estabelecimentos estatais de ensino, a abordagem da temática vem ao lado da discussão da falta de compromisso em respeitar o calendário escolar, outra atenuante que compromete a qualidade do ensino na Argentina, segundo a revista, traz um importante estudo comparando o número de horas e dias letivos de outros países, citando a Unesco como o organismo que indica a necessidade de se ter mais dias e horas de aula.

La Unesco indica la necesidad de un mínimo de 830 a 1.000 horas de clase anuales, pero nuestras escuelas están lejos de esta meta; el promedio en los países industrializados se ubica en 187 días y 803 horas anuales. Son muchas las naciones que se toman en serio la inclusión de los niños en la escuela, comenzando por el calendario de clases: 205 días en Costa Rica, 200 en México, Brasil, Perú, Ecuador y Bolivia, luego Chile con 190 y Uruguay con 185. En Cuba, el calendario escolar determina 200 días de clase con cinco horas diarias, o sea 1.000 horas anuales. Nuestro calendario es pobre, 190 días que, además, no se cumplen, con apenas cuatro horas diarias de clase (760 horas anuales) (CEA, 2013, p.11).

Em contra partida, a Revista de nº 14 destaca o aumento das matrículas em nível inicial, UN PASO AL FRENTE EM EL NIVEL INICIAL - Entre 2003 y 2011, la matrícula en jardines de infantes y hogares maternos aumentó un 24%; el avance fue mayor en los privados: su alumnado creció un 47%, contra el 16% de los estatales, no texto em que discute as leis sobre as crianças de 3 a 5 anos há um destaque para a garantia que pelo menos 30% dos alunos da educação básica tenham acesso a escolas com jornada extendida, priorizando as classes sociais e as zonas geográficas desfavorecidas, foi possível constatar esta realidade em Córdoba, quando visitamos as escolas que ofertavam jornada extendida.

A Revista de nº 15 ao discutir as baixas notas da Província de Buenos Aires, excluindo a cidade de Buenos Aires, traz para a mesa a temática da jornada extendida, novamente. A capa traz a seguinte manchete: BAJAS NOTAS PARA EL CONURBANO¹⁰ - Los problemas de la educación se agravan del otro lado de la

¹⁰ Sus 24 partidos tienen la mayor concentración poblacional en un área reducida de Argentina, apenas representa el 0,13 por ciento de todo el territorio continental. Son, actualmente, 10 millones de ciudadanos los que habitan esta área que rodea la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, esto significa que 25 de cada 100 habitantes residen en esta pequeña área, donde se localizan los mayores núcleos de pobreza e indigencia del país. Por esta razón es necesario prestar particular

General Paz, con el éxodo de la escuela estatal primaria, el retroceso en la graduación secundaria y los pobres resultados de las evaluaciones educativas, peores que los del resto del país. O texto aborda a necessidade de se respeitar os 190 dias letivos, e ampliar a oferta de jornada extendida, como uma forma de melhora a qualidade do ensino, e ainda faz um chamamento das autoridades educativas, docentes, sindicatos pais e associações para a cobrança do cumprimento das metas estabelecidas em lei, principalmente ao que se refere ao ano letivo a ampliação da jornada escolar.

en el Conurbano Bonaerense no se ha cumplido en lo más mínimo la meta legal de beneficiar a, por lo menos, el 30 por ciento de la matrícula primaria con la jornada extendida. Esta meta, que fue establecida por la Ley de Financiamiento Educativo (2005), está totalmente incumplida en el Conurbano, ya que acuden a sus escuelas primarias estatales 626.331 alumnos y unicamente 10.867 de ellos asiste a establecimientos de jornada doble. Esto significa que apenas 1,73 por ciento de los niños está beneficiado por esta jornada escolar en las escuelas estatales, este nivel es inferior al del resto del país (6,5 por ciento) (CEA, 2013, p.6).

LA ESCUELA ESTATAL SIGUE PERDIENDO ALUMNOS - Se conocieron los datos de 2012, que marcan un nuevo retroceso en los colégios primarios del Estado. Tienen 333.274 alumnos menos que en el 2003, un éxodo que ocurre por primera vez en la historia de nuestro sistema educativo, esta é chamada da Revista de nº 20 que parece ser uma retrospectiva da Revista de nº 11, quando já abordava a temática da evasão escolar, o problemática torna-se recorrente, pois aparece em discussão novamente.

La Unesco indica la necesidad de un mínimo de 830 a 1.000 horas de clase anuales, pero nuestras escuelas están lejos de esta meta; el promedio en los países industrializados se ubica en 187 días y 803 horas anuales. Son muchas las naciones que se toman en serio la inclusión de los niños en la escuela, comenzando por el calendario de clases: 205 días en Costa Rica, 200 en México, Brasil, Perú, Ecuador y Bolivia, luego, Chile con 190 y Uruguay con 185. En Cuba, el calendario escolar determina 200 días de clase con cinco horas diarias, o sea 1.000 horas anuales. Nuestro calendario es pobre, 190 días que, además, no se cumplen, con apenas cuatro horas diarias de clase (760 horas anuales). Fue positivo que el gasto en educación haya superado la meta del seis por ciento del PBI, fijada por la Ley de Financiamiento Educativo en 2005; pero no era la única meta de esta ley. Es grave que no se haya cumplido la otra obligación establecida por esta ley, que disponía que hacia 2010 el 30 por ciento de los niños de las

atención a la evolución de sus principales indicadores educativos, comparados con la evolución que se registra en el resto del país. En el Cuadro I se presenta una primera visión de esta evolución entre 2003 y 2011 que considera los tres niveles educativos (jardín de infantes, primario y secundario) (Fonte: CEA, 2013, p.3).

escolas primarias estatales debería asistir a escuelas de jornada escolar extendida.

Con una matrícula primaria estatal de casi 3,5 millones de alumnos, deberían gozar de los beneficios de la jornada extendida más de un millón de niños, pero la realidad es otra: en 2012, eran apenas 293.400 los alumnos que asistían a escuelas primarias estatales de jornada extendida. El rezago es tan grande que cumplir con la ley exigiría multiplicar más de tres veces la cobertura actual (CEA, 2014, p. 9).

A edição de nº 23 traz como capa o texto:

ES HORA DE AVANZAR CON LA JORNADA ESCOLAR EXTENDIDA - Apenas el nueve por ciento de los niños que hacen el primario en escuelas estatales van a escuelas de doble turno o de jornada extendida. Así, el Estado incumple metas establecidas por el Congreso Nacional e ignora compromisos asumidos en el nivel ibero-americano.

Aqui julgamos importante mostrar a ilustração da capa.

Figura 18– Ilustração da capa da Revista CEA n. 23



Fonte: CEA – Centro de Estudos de Educação Argentina – Universidade de Belgrano

A imagem nos mostra crianças jogando bola na rua, enquanto poderiam estar desenvolvendo essas mesmas atividades na escola, e não estarem em situação de risco, principalmente, quando a proposta de ampliar o tempo prioriza as escolas que estão em regiões vulneráveis, essa é uma realidade constatada, quando conversamos com as crianças e perguntamos onde estariam se não estivessem na escola, logo, respondiam estaríamos na rua brincando, estaríamos sozinhos em casa, ou cuidando dos irmãos mais jovens. Ao ampliar o tempo a escola aproveita

melhor o tempo do estudante, de maneira que isso possa resultar em um melhor aproveitamento para o processo de ensino e aprendizagem.

Julgamos importante trazer para esta pesquisa a abordagem que a Revista dá para a temática da *jornada extendida*, mesmo parecendo uma denuncia, algumas vezes, do desrespeito com a legislação que estabelece, desde 2005, a importância de ampliar a oferta de educação integral a escolas com baixo rendimento, e altas taxas de evasão, problemática foi evidenciada em nossa pesquisa de campo. E ainda, a Revista traz de forma muito bem fundamentada a importância de cumprir com as metas propostas, trazendo a questão da ampliação do tempo escolar ao lado de temas como evasão, repetência, dias letivos, horas de aula e baixa qualidade do ensino público.

A seguir iremos descrever e comentar alguns artigos apresentados no *10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*, realizado em La Plata, no ano de 2013, que possuem como foco central ou periférico a ampliação da jornada escolar.

O artigo *“Las clases de Educación Física en las Escuelas de Jornada Extendida en el Distrito de Avellaneda”*, de Bamonte Luis; Benito Francisco J.; Ganz Nancy; Melano Ignacio E.; Ronconi Piero, descreve os primeiros passos de uma investigação realizada na Universidade Nacional Avellaneda através do Programa de Apoio de Pesquisa e Formação de Professores Pesquisadores, que tem como objetivo descrever e analisar o ensino de Educação Física em escolas públicas com *jornada extendida*, a pesquisa tem como foco os modelos de prática que os professores de Educação Física ensinam. Repensar as práticas adotadas é um exercício extremamente necessário no cotidiano escolar, ainda mais, quando tratamos de jornada ampliada, pois quando não discutimos corremos o risco de oferecer ao estudante mais do mesmo, e isso muitas vezes gera um desconforto em relação ao que a escola oferece.

Santiago Gordon Granda, Maia Vogel e María Laura Antolini apresentaram o texto *“Exposición de los resultados obtenidos en la aplicación secuencias de actividades lúdicas como herramienta pedagógica de trabajo”*. O texto destaca que as escolas que participaram das atividades lúdicas de jornada ampliada possuem boas condições de infraestrutura, porém há problemas com os recursos humanos dispostos a trabalhar com as crianças. Os professores na Argentina, mais

especificamente, em Córdoba são convidados a trabalhar mais um turno, ao aceitarem recebem uma bonificação nos seus salários, que não chega a dobrar, mas não há a prática de trabalhar com voluntários.

“*¿La Práctica en Expresión Corporal necesita de un docente con formación específica en el lenguaje?*”, texto de Isabel Etcheverry interroga se a expressão corporal constitui um conhecimento, porque a tendência atual é se ter espaços escola com *jornada extendida*, incorporando a área artística na formação das crianças e a adolescentes, que inclui a disciplina como uma linguagem artística, que olhar se tem do corpo e que corpo está presente na escola. Esta discussão torna-se importante, uma vez que discute a formação integral da criança e do adolescente ao trabalhar a expressão corporal como uma linguagem. O texto traz, ainda, a caracterização e objetivo da *jornada extendida*.

Buscamos, também, alguns artigos na *VIII Jornadas de Investigación em Educación – “Educación: derechos, políticas y subjetividades”*, que aconteceu em Huerta Grande – Córdoba, de 9 a 11 de outubro de 2013.

Educar en el despoblado. Orígenes de la “escuela hogar” texto de María Belén Guirado, inscrito na mesa de trabalho *Educación rural y de jóvenes y adultos*, realizou uma historização das escolas albergues rurais da Argentina, ao longo do século XX, devido a escassas referências, a pesquisadora relata que, neste contexto, o docente teve que assumir diferentes funções, migrando da função educadora para uma função administradora de recursos assistenciais ou de controle social do meio. Ao longo do texto ela cita as “escolas ao ar livre” que foram criadas em 1912 e funcionou em jornada dupla onde se incluíam higiene, banho de sol e alimentação, na sua estrutura organizacional havia tesoureiros, auxiliares, e as matronas, além de visitantes de higiene escolar e de controle de inspeção médica. Este texto mostra, mesmo que com um caráter diferenciado, de educação integral na atualidade, baseada no controle, há um registro de dupla jornada escolar já na década de 1912.

O texto *Vigencia formal y vigencia real del derecho a la educación de jóvenes y adultos*, de Paula Topasso, inscrito na mesa de trabalho *Escuela, políticas y ampliación de derechos*, ao abordar a organização escolar do Centro Educativo de Nivel Primário da cidade de Buenos Aires desde ressalta a inclusão de atividades como computação, educação física, oficinas de arte, audiovisuais etc. a partir do ano de 2007 quando passou a oferecer uma *jornada extendida* que consiste na

ampliação de três horas de aula com oficinas no contra turno, a autora destaca que essa demanda por jornada *extendida*, começou a aparecer em 2012, e na primeira metade de 2013.

Novick de Senén González, Silvia y Olmos, Alicia, apresentaram o texto *De las políticas compensatorias a la ampliación de derechos: una década de proyectos y programas socioeducativos en la Argentina y en Córdoba*, para a mesa de trabalho *Escuela, políticas y ampliación de derechos*, em que destacam que algumas linhas de ação nacional se redefiniram e se articularam com os programas e projetos socioeducativos no contexto provincial, que é o caso da escolas de *jornada extendida*, neste processo a tarefa de planejar e implementar os programas e projetos socioeducativos obedecem uma rede lógica, baseado no diálogo, contrariando a década anterior.

La Jornada Extendida ¿un espacio para la inclusión educativa? texto de Castro, Alejandra; Zabala, Elisa; Cortez, María Sonia, apresentado às mesas *Escuela, políticas y ampliación de derechos* e *Políticas, currículum y gestión de las instituciones educativas*, abordam algumas reflexões sobre a experiência de implementação do Programa *Jornada Extendida* em escolas primárias na província de Córdoba. As autoras destacam que o Programa propõe fortalecer a aprendizagem das crianças mediante a ampliação da jornada escolar diária, propiciando variações no formato escolar clássico, como currículo, tempos, espaços, grupos, modalidades de organização das aulas etc., também, analisam certos pressupostos teóricos que orientam a formulação do Programa e recuperam alguns sentidos que docentes e diretores atribuem as propostas de sua vinculação ao objetivo de inclusão escolar.

O texto *Construir “una trama educativa” en la escuela que habilite el pasaje hacia la educación secundaria*, de Marisa Muchiut, apresentado à mesa *Escuela, política y ampliación de derechos*, destaca que o projeto de *Jornada Extendida* foi impulsionado pela política educativa do estado municipal. Na proposta que se implementou, na escola, durante os anos de 2009 a 2011, de acordo com a autora foi possível constatar o que os diretores consideravam necessário para fortalecer a construção da subjetividade infantil, principalmente, quando o projeto dá ênfase para o desenvolvimento de certas áreas como música, teatro, artes plásticas e folclore.

Este levantamento de trabalhos nos possibilitou perceber que a temática da jornada ampliada transita por várias áreas do conhecimento, e confirma a ideia de que, atualmente, é a principal aliada para se ter um ensino de qualidade baseada em uma perspectiva de educação integral. A temática apareceu nas seguintes áreas, Educação Física, Ciências, Educação Rural, Educação de Jovens e Adultos, Políticas de Ampliação de Direitos, Currículo e Gestão. Isso retifica a importância de avançar nas pesquisas que abordam este assunto.

4.2. A política da Jornada Estendida e da Jornada Ampliada

A Lei 25.864 de 2003 estabelece a obrigatoriedade de se cumprir 180 dias letivos para todo o ciclo primário e secundário; a Lei 26.075 de Financiamento Educativo de 2005 exige que as províncias, a Cidade Autônoma de Buenos Aires e a Nação deverá incrementar anualmente o investimento em educação até chegar a 6% do PIB até o ano de 2010, e ainda fixa a meta de ampliar a *jornada extendida* ou *completa* até 2010; já a Lei 26.206/2006 da Educação Nacional define como objetivo assegurar uma educação de qualidade com igualdade de oportunidades, sem desequilíbrios regionais nem inequidades sociais, garantir a inclusão educativa priorizando os setores mais desfavorecidos.

O artigo 16 da Lei 26.206/2006 estabelece a obrigatoriedade escola entre os cinco anos, até o final do ciclo secundário, o período de obrigatoriedade dura 13 anos, em consonância o artigo 19 estabelece a obrigatoriedade de universalizar a educação pra as crianças de quatro anos de idade, e ainda estabelece a *jornada extendida* em nível primário e cria o Instituto Nacional de Formação Docente.

De acordo com a Revista CEA, ano 1 – nº 1 de agosto de 2012 as três legislações fixam metas quantitativas muito precisas, tais como:

- ✓ Año lectivo de 180 días.
- ✓ La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco años hasta la finalización del nivel de la educación secundaria.
- ✓ El Estado nacional, las provincias y la CABA tienen la obligación de universalizar los servicios educativos para los niños/as de cuatro años de edad. Se dispone incluir en el nivel inicial el cien por cien de la población de cinco años de edad y asegurar la incorporación creciente de los niños y niñas de tres y cuatro años de edad, priorizando los sectores sociales más desfavorecidos.

- ✓ Se dispone que las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel. Garantizar gracias al financiamiento comprometido un mínimo de 10 años de escolaridad obligatoria para todos los niños, niñas y jóvenes. Asegurar la inclusión de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales. Lograr que, como mínimo, hacia el año 2010 el 30 por ciento de los alumnos de educación básica tengan acceso a escuelas de jornada extendida o completa, priorizando los sectores sociales o las zonas geográficas más desfavorecidas.
- ✓ El estado asignará los recursos presupuestarios con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

Este breve histórico da legislação argentina mostra o embasamento legal para que os municípios e as províncias possam ampliar as suas jornadas, e ainda estabelecem as metas, no sentido de obrigar os entes federados na implementação das políticas, mesmo que de forma lenta, como a o estudo anterior demonstrou, mas isso cria a possibilidade para que os diversos segmentos da sociedade cobrem a implementação de políticas voltadas para a educação integral.

4.3. Jornada Estendida e Jornada Ampliada na Província de Córdoba

Desde o ano de 2001, o Ministério de Educação da Província de Córdoba implementa o Projeto “ Micro Experiência de Extensão de Jornada Ampliada” em âmbito provincial. Em outubro de 2005, varias escolas da província começaram a fazer parte da proposta pedagógica convertendo-se a escolas de jornada ampliada, eram escolas localizadas em regiões vulneráveis e assistiam alunos em situação de pobreza econômica. O objetivo do Projeto é compensar as inequidades sociais das crianças, através de uma proposta pedagógica mais ampla, com metodologias baseadas em oficinas, criativas e inovadoras, e assim, permitir que os alunos que se encontram em situação de risco educativo possam ascender, e assim sejam capazes de transformar o meio em que estão inseridos.

As escolas ampliaram os conteúdos de Literatura, Música, Teatro, Jogo e Movimento, Inglês e Informática, percebemos com isso que é dado ênfase a parte subjetiva, o que consolida a concepção de uma educação integral.

O Boletim Oficial da Província de Córdoba, de 24 de junho de 2005 traz a resolução que implementa a proposta pedagógica “Escuelas de Jornada Ampliada” –

Resolução Nº 307 de 21 de junho de 2005, visto o princípio de igualdade de oportunidades como compromisso das atuais políticas educativas.

A Resolução considera que a prolongação da jornada constitui uma estratégia focalizada para a atenção pedagógica dos setores em situação de pobreza, sendo prioritário sustentar uma rigorosa revisão de seus resultados, como uma maneira de garantir trajetórias escolares equivalentes e compensatórias.

Considera ainda que o Projeto para melhoria da qualidade da educação, denominado *Microexperiencia de Extensión de Jornada*, aprovado pela Resolução Ministerial Nº 362/2000, constitui uma etapa provisória e exploratória na busca de estratégias para a atenção pedagógica de setores em situação de risco educativo, que sua denominação assim se indicava, pois na atualidade é possível estender sua aplicação curricular, atendendo os seus resultados e avaliações. E, que esses resultados se utilizam como insumos para a elaboração da atual proposta pedagógica, a qual permitirá aproveitar os ensaios realizados no marco da micro experiência.

Assim, será possível que as escolas de jornada completa se orientem a dar maiores e melhores oportunidades de aprendizagem, considerando as diversidades, a partir do desenho de uma estratégia intermediária de jornada estendida, através de uma jornada de 6 horas diárias, respeitando a estrutura curricular.

A proposta pedagógica de jornada ampliada se sustenta nos princípios da Constituição Provincial, enquanto garantia de direitos de ensinar e aprender, da forma, que assegura a obrigatoriedade da educação básica, e a igualdade de oportunidades e possibilidades para ascender a ela.

A seguir apresentamos de forma resumida, somente os quatro primeiros artigos da Resolução que definem as diretrizes de implantação e funcionamento da jornada ampliada.

Art. 1º – Implementar a proposta pedagógica das escolas de Jornada Ampliada.

O Ministério define e encaminha a proposta pedagógica para todas as escolas que ofertarem a Jornada Ampliada.

Art. 2º – Incluir a proposta das novas escolas que participaram do projeto de micro experiência, realizando de forma gradativa os ajustes e adequações que forem necessários.

As escolas que ofertavam jornada ampliada desde dois mil, como um projeto de micro experiência, passaram a oferecer jornada ampliada, e para isso teriam subsídios para a sua organização e adequação a nova proposta, pois o projeto inicial servia como uma experimentação.

Art. 3º – Disponibilizar a Proposta Pedagógica para as escolas com jornada ampliada.

Este artigo complementa o primeiro em relação a definição da proposta pedagógica que será encaminhada para as escolas com jornada ampliada.

Art. 4º – Autorizar as direções de Educação Inicial e Primária de Institutos Privados de Ensino, para que selecionem e determinem as instituições que ficaram comprometidas com a proposta pedagógica da jornada ampliada, atendendo a todos os casos, as condições de vulnerabilidade e de riscos educativos da população destinatária, e as condições de infraestrutura e equipamentos necessários para a ampliação de jornada.

E por fim, este artigo amplia a possibilidade de oferta de jornada ampliada, buscando como parceiros os Instituto Privados de Ensino, desde que atendam as populações em situação de vulnerabilidade social.

A seguir, retiramos na íntegra a proposta pedagógica das escolas de jornada ampliada, que inicia com uma contextualização da iniciativa, logo após destaca os objetivos do programa, e finalmente apresenta a proposta da iniciativa de ampliar a jornada escolar.

PROPUESTA PEDAGÓGICA “ESCUELAS DE JORNADA AMPLIADA”

Desde el año 2001 hemos venido implementando en el Ministerio de Educación el Proyecto de “Microexperiencia de Extensión de Jornada”. Esta modalidad ha sido y es objeto de continuas revisiones, entendiendo que la prolongación de jornada puede concebirse como una estrategia compensatoria destinada a sectores que requieren atención prioritaria por ser considerados en estado de riesgo educativo. Por otro lado, también se la podría concebir como un ideal de modalidad posible de ser utilizada para toda la población escolar independientemente de su perfil.

A partir de esta primera implementación, hemos verificado aciertos y errores que sirven de soporte a esta propuesta, intentando ya superar el carácter experimental que tenía la Microexperiencia.

Recuperamos también otros itinerarios previos, que operan como antecedentes. Ejemplo de ello son el Programa “Volver a leer”, que ha reintroducido centralmente el lugar de la literatura en la escuela y en el aula, o el Proyecto de “Escuela en movimiento”, que constituye una línea de trabajo fuerte desde nuestro Ministerio, y que nos ha permitido valorar y reubicar el cuerpo en los aprendizajes escolares.

Éstos y otros proyectos potencian nuevas concepciones y enfoques en la escuela, microexperiencias y distintas estrategias desarrolladas en apoyo escolar, nos han mostrado la importancia de no replicar en la prolongación, las modalidades de trabajo de la jornada simple, la prolongación en sí no debería suponer que los alumnos estén expuestos a las mismas experiencias de aprendizaje, como simple refuerzo de lo que hacen en la jornada simple.

A través de este diseño, buscamos instalar en el Sistema Educativo de la Provincia, una jornada ampliada que permita a todos los alumnos en situación de riesgo

educativo, acceder a porciones de nuestra cultura que amplíen y profundicen sus posibilidades de estar en el mundo y de transformarlo.

La escuela puede erigirse así, en una ancha puerta de entrada a la cultura, a través de una propuesta educativa que ensanche los horizontes de nuestros alumnos, y se constituya en una invitación a recorrer el mundo y su historia desde una multiplicidad de lenguajes.

Pensamientos, sentimientos, emociones, ideas, pueden comunicarse mediante diferentes lenguajes.

Muchos de nuestros niños ingresan a la escuela, sin haber desarrollado habilidades básicas para la comunicación y el intercambio, no han tenido oportunidades para la interlocución, ni han tenido una exposición sostenida a la lengua escrita...

La escuela se prolonga para tener más tiempo para estos niños, **más tiempo en la escuela es más tiempo con la cultura, en su diversidad de manifestaciones.**

La **jornada ampliada** constituye una propuesta que intenta enriquecer la Educación y la Vida de nuestros alumnos, brindándoles espacios de aprendizaje donde todas las prácticas educativas sean interesantes y movilizadoras, y donde el objeto de conocimiento sea significativo para los alumnos, en la diversidad de sus manifestaciones.

La **jornada ampliada** hará centro en la Expresión y en la Comunicación:

- **Literatura**
- **Música**
- **Teatro**
- **Educación Física**
- **Idioma Extranjero**

Son los ejes de una propuesta para cambiar no sólo la mente, sino sobre todo el corazón de nuestros niños, incrementando su sensibilidad y su capacidad de expresión y de asombro, su posibilidad de viajar hacia atrás, hacia otros lugares y hacia sí mismos, diversificando sus tramas de significado y de expresión.

La **Literatura y el Arte** como una manera de dar lugar al mundo simbólico en la escuela, ampliando los horizontes de sentido, y las posibilidades de imaginar otros mundos y otras realidades, la narrativa como la búsqueda de la propia identidad, el contar historias como una vuelta al corazón del hombre, el arte como lenguaje privilegiado para transitar y conocer otros posibles.

Al mismo tiempo, se trabajará sobre el área de Juego y Movimiento, privilegiando la expresión a través del cuerpo, y las posibilidades que se abren desde una concepción amplia del valor del cuerpo como instrumento y como mediador de todos los aprendizajes.

Cada una de estas áreas contará con espacios de integración de una multiplicidad de lenguajes, de modo tal que se apropien de lenguajes específicos y de experiencias significativas que se basen en una propuesta integrada.

Al ofrecerle estos espacios alternativos de enseñanza, se ofrecen a los niños mayores oportunidades de obtener las herramientas indispensables para que pueda apropiarse de los bienes de la cultura, siendo un miembro activo de las expresiones de su entorno social y pudiendo así, establecer una mejor interacción sus pares.

Se abre de este modo una posibilidad de compensar las inequidades de origen y de lograr un mejor proceso de socialización, donde los valores adquieran una nueva dimensión y la autoestima y confianza de los niños en sus propios logros y los de

sus pares puedan ser una manifestación cotidiana que nos permitirá pensar en una sociedad más bella, justa y equitativa.

A partir de pesquisa de campo realizada em Córdoba, da entrevista com a senhora Alicia Olmos, responsável pela área de Educação Rural no Ministério de Educação de Córdoba que, também, realiza pesquisa de doutoramento e se propõe a discutir *Las políticas compensatorias y la gestión escolar*, podemos afirmar que desde 2010 todas as escolas que solicitarem ao Ministério de Educação da Província de Córdoba podem ter *jornada extendida*. Esta iniciativa já está em toda a província de Córdoba, e muitas escolas já implementaram, se pretende que todas as escolas provinciais tenham *jornada extendida*.

4.4. Jornada Estendida e Jornada Ampliada em Córdoba

A pesquisa de Alicia Olmos apontou 175 escolas com Jornada Ampliada e 277 escolas com Jornada Estendida, na cidade de Córdoba, sendo que a mesma escola pode oferecer as duas modalidades de educação integral.

Dessas foi possível visitar quatro escolas, em diferentes pontos da cidade, com diferentes características, em que foi possível conversar com a diretora, vice-diretora em alguns casos, com professores, e informalmente com os alguns estudantes, pois a língua, por vezes, dificultava um pouco a comunicação.

A seguir vamos compartilhar a experiência vivida na cidade de Córdoba ao visitar as escolas. Quando a fala da diretora for transcrita *ipsis litteris*, será escrita em itálico.

Escuela Hugo Wast

A escola é muito pequena, possui 112 alunos, todos participam da Jornada Ampliada de 1º a 6º série. Inicialmente, a direção frisou que há uma diferença entre Jornada Estendida e Jornada Ampliada, pois a Jornada Ampliada funciona desde 2005 e a Jornada Estendida iniciou em 2010. A Jornada Ampliada oferece mais escola para as crianças em Literatura, em Música, Inglês, Informática, Teatro e Educação Física, esse programa serve para que as crianças tenham duas

horas a mais de aula, divididas em módulos seria uma hora e meia, 180min, mais ou menos de aula. A ideia era para o segundo ciclo, quarto, quinto e sexto, porém a escola possui tempo e espaço, assim ofertar para todas as séries. A escola que possui dois turnos complica, de acordo com a diretora, mas nesta escola possui somente um turno, pela manhã funcionam as classes regulares, das 8h às 12h jornada comum, a partir das 12h até às 13h45min. No ano de 2012, as crianças da 5ª e 6ª série possuíam Jornada Estendida, de Inglês, assim, inglês se reciclo em Jornada Ampliada, agora é somente para a 5ª e 6ª série. A Jornada Ampliada possui outra proposta diferente da jornada comum, ela é um pouco mais flexível, mais aberta, tem uma relação com o recreativo, os principais protagonistas são as crianças, pois mobiliza toda a proposta pedagógica, muda a forma, para não repetir o que acontece na jornada comum. A jornada comum dedica-se mais com a parte cognitiva, são matérias mais transversais, mas também há aprendizagem, na Jornada Ampliada de forma mais recreativas, pois trabalha com a parte solidária, cooperativa, uma proposta para desenvolver a criatividade. A direção da escola salienta que alunos, nesta escola, possuem poucas possibilidade de acesso à cultural, ir a um coro, ver uma pintura. Os alunos possuem acesso a celulares, mas não a máquinas. *O professor de informática, faz malabarismo para trabalhar, pois não tem computador para todos, há poucas máquinas, existe Jornada Ampliada na Escola desde 2005, antes de chamava microexperiência, tinha, inglês, teatro e informática.*

Houve uma melhora no comportamento das crianças, anteriormente, não havia um comprometimento, a partir de 2006 e 2007, fechamos as portas e ninguém mais de vai, começou um trabalho com os docentes para que isso se tornasse um trabalho atrativo para as crianças, são duas horas a mais de aula. A escola oferece almoço e café da manhã a todas as crianças, as atividades são realizadas de segunda a quinta-feira, são doze horas entre segunda e quinta-feira, num determinado dia os professores se reúnem às doze horas para ter reunião mensal. Duas horas semanais é para os professores se reunirem para tratar sobre a organização da jornada ampliada e estendida.

De 2006 em diante todas as escolas em contexto vulnerável receberam a Jornada Ampliada, mais escolas para as crianças que necessitam que *estão dando volta na rua*. Em algumas escolas funcionou e em outras, os diretores solicitaram

que parasse, não houve uma apropriação das equipes diretivas, dos docentes que dão aulas nessas horas, em alguns casos. Esta direção assumiu em 2005, juntamente, com a vice-diretora entendeu que seria importante que as crianças participassem da Jornada Ampliada, pois já havia reciclado a microexperiência, que estavam em contextos de vulnerabilidade social. Ao contrário da Jornada Estendida em que perguntaram se queriam ou não, é uma política do governo de Córdoba, que tem que ser em todas as escolas, primeiro aconteceu como escolas piloto. Esta é uma escola com crianças muito vulneráveis, nem todos, mas há uma parte que sim, econômica, social, de marginalidade e delinquência.

Os recursos materiais estão entre as principais dificuldades para implantar o programa, ou seja, para executá-lo, não existe um programa nem de Nação nem de Província, *de parte do estado só o que recebemos são os salários, não há nenhum outro recurso*. Livros de literatura, e livros didáticos estão chegando através de um plano da Nação, *mas não temos nenhum outro projeto como as outras escolas, como o PIE (Projeto de Inovação Educativa nas Escolas)*, mantido pela nação. Com essa ação, as escolas precisam fazer projetos para justificar a compra de câmera de vídeo, canhão etc.. *A proposta docente é o principal ponto positivo, os professores já vieram nomeados pelo Ministério, quando nasce o programa jornada ampliada.*

Houve reunião com os diretores informando da jornada ampliada, deixando livre para a adesão, pois esta é uma proposta distinta, criativa para as crianças, é o marco educativo de cada escola, cada escola tem a sua autonomia para dizer, *vamos ou não nos dedicar a tal coisa*, dentro da proposta da jornada ampliada.

Quando começou a jornada ampliada houve um acompanhamento da supervisora que estava no Ministério, pois nesta zona são 22 escolas, no início havia encontros entre os diretores, havia um rodizio entre as escolas, uma vez os encontros aconteciam em cada escola, numa reunião com os professores e os diretores em que havia jornada ampliada, trocar experiências, ver quais as dificuldades. A escola não possui nenhum outro programa, além de educação sexual, que é lei, todas as escolas precisam trabalhar com esta temática.

Os aspectos positivos, ressaltados pela diretora, são que as crianças vão se apropriando, alguns resistem, *às vezes, alguns docentes aproveitam estas*

aprendizagens, não são todos. Parece-nos chamativo, apostam sempre que as crianças possuem algo para discutir, para propor, mais com alguns grupos, que com os outros.

A partir de 2006, há mais participação da família. Até 2006, quem queria ir que se vá, depois disso começou um trabalho, de reunião aos finais de ano com os pais, já faz três anos seguidos, esse programa acontece como uma obrigatoriedade aos alunos, pois passa a ser uma proposta da escola, para alguns pais, havia muitas mudanças, havia algumas comparações entre a jornada normal e a jornada ampliada. Era preciso explicar aos pais que não era possível deixar as crianças fazerem o que quisessem, mas que era uma proposta mais aberta, diferente da jornada normal, mais flexível, usa outros espaços, não estava estruturada como na jornada comum, a família assim, foi de apropriando da jornada ampliada. A escola precisa fazer vários ajustes no horário, hoje temos 6 espaços curriculares, dos quais, uma docente está renunciando das aulas de teatro, assim, vai diminuindo os espaços, tem outra professora que está em licença médica, por estar grávida, então muitas vezes é preciso restringir o programa, é necessário fazer alguns ajustes, mas mesmo assim, os pais não deixam de mandar os filhos. Os pais perguntam quando teremos jornada ampliada, então há uma mudança que leva um tempo.

Há poucos alunos que não querem participar da jornada, assim, os professores organizam as classes, para que não fiquem molestando o grupo, atrapalhando, somente os menores, então quem não quer ficar vai para casa, mas não é rotineiro. Para as crianças lhe custam ficar as quatro horas normais na escola, então ficar mais tempo é uma dificuldade, pois algumas famílias não mandam para a escola, então custa manter uma regularidade, e ainda ficar mais tempo, há uma irregularidade muito grande no envio de alguns alunos para a escola, mais horas na escola, lhe custa mais.

A escola se mantém com os aportes de cada professor e com doações, os docentes pedem materiais didáticos, no início do ano, os insumos mais simples. A província deposita à escola 300 pesos para realizar alguns consertos, nada mais, por mês. O namorado da vice trabalha numa empresa, assim consegue algumas doações para a escola, os únicos recursos que temos são livros didáticos e livros de literatura. Não há outra entrada de dinheiro, de nenhuma ONG, ou de outra instituição, tampouco da Província.

Na opinião da diretora, a proposta da jornada ampliada está interessante como uma forma de ampliar o tempo na escola e oferecer uma educação em tempo integral, *por aí transformá-la, que não seja por organização de séries, mas sim, pelo interesse.* As crianças se sentem pertencentes, o vínculo das crianças com os docentes também é muito marcante, para propor, *nós orientamos os professores da jornada comum para trabalhar coisas que tenha a ver com as oficinas, quem tem alguma máquina, algum material, é traduza para usar na escola.*

Não houve um impacto em todas as outras classes normais, com alguns professores sim, com a proposta de alguns docentes, sim, houve a modificação da jornada comum. Alguns docentes organizam projetos integrados, jornada comum com jornada ampliada, e duas horas a mais trabalham juntos em classe comum, é o caso da professora de Literatura, as duas trabalham juntas. Isso modifica a proposta de ensinar.

De acordo com a diretora, para se ter uma educação de qualidade é preciso ter bons recursos humanos, depois os recursos materiais, *isso que garante a qualidade, de educação das crianças, disso estamos convencidos com a vice-diretora, pois trabalhamos muito juntas, em equipe, estamos convencidos, não é a acumulação de títulos, mas a proposta que fazem às crianças, o reconhecimento de que estão em um contexto de vulnerabilidade, que são meninos e meninas, que é um importante considerar com os docentes. A proposta que se faz para as crianças é com o vínculo, com o reconhecimento, isso dá conta de que é qualidade. Não resolve ter recursos materiais se as crianças não aprendem. Para alguns a função de diretor é uma arma de poder, mas o diretor deveria ter a opção de selecionar os docentes, pois o perfil de um professor que vem para uma área de vulnerabilidade social é diferente. Tampouco o salário teria que ser diferente, são coisas que temos conversado com o Sindicato.*

A vice-diretora, que já era professora da escola, possui muito boa comunicação com a comunidade, a escola é aberta à comunidade, não permitidos que haja uma invasão na escola, as famílias estão recebendo bem o convite da escola, para participar de oficinas ou de uma mateada, a cada está vindo mais pais quando são convocados.

Escuela República del Líbano

A Escola República do Líbano, está situada, na rua Alvarez Igarzabal, 1250, Bairro Urca de Córdoba – Capital. Percebe-se que é uma região de classe média alta, pois em seu entorno há várias casas que demonstram um bom poder aquisitivo dos moradores.

De acordo, com a vice-diretora Alicia Mercado, a escola possui boas condições financeiras e uma excelente infraestrutura, pois o consulado do Líbano ajuda a mantê-la, com doações em dinheiro, inclusive participou da construção, solicitando em contrapartida que a escola se chamasse República del



Fonte: o autor.

Líbano. A escola também cultiva algumas tradições do Líbano, como cultura, alimentação e dança.



Fonte: <https://www.google.com.ar>

Cada escola é muito particular pelo contexto diferenciado, esta escola é pública, mas recebe crianças de todos os setores sociais, a jornada estendida começou a partir de 2012, *em setembro e outubro nos organizamos, e tivemos Jornada Estendida de Literatura e TICs, Educação Física, Arte e Ciências,*

começamos assim. Em relação a seleção dos professores, como oferecer as horas, primeiramente para as professoras do último grau, que sejam titulares, na nossa escola, é dado preferencia para as professoras mais antigas da escola, como ordem

de mérito, esta escola tem uma hora para cada oficina, entre turnos, das 12h15min às 13h15min, o projeto era para ser em duas horas, e que abarque mais séries, mas, há dificuldade de espaço físico, teríamos que mover horários, a família está mobilizada, mas precisamos ir introduzindo aos poucos, a resposta das crianças é muito boa, isso não é general, começamos a preparar as crianças para o ingresso em outras escolas, isso começa na quinta série, mas quem não consegue continua na sexta série, pois todas as escolas da zona pedem um determinado exame de ingresso.

O projeto é trabalhado com muito entusiasmo, a vice-diretora trabalhou com Literatura e TICs, as crianças estão em todas as áreas, é dada outra abordagem para diferenciar as oficinas das aulas regulares, cada professor elaborou uma oficina e trabalhou dentro delas. O Ministério de Educação solicita uma avaliação de acompanhamento, para supervisionar o que estão fazendo, a diretora é a coordenadora das oficinas.



Por exemplo, a oficina de teatro, busca envolver todas as crianças, outras possibilidades, como utilizar outros meios, buscar outras coisas, não é usado o quadro-negro, tampouco se diz como se estuda o teatro, são mostradas todas as possibilidades, os alunos construíram uma página, sobre os personagens, escreveram uma peça de teatro, *não é algo fácil*, precisaram reescrever algumas coisas, a professora de teatro trabalhou com o professor de informática, para fazer a publicidade da obra, foi realizado um powerpoint, então foi realizado um trabalho de escritura e reescritura, *ver o que nos faltava, começaram a fazer promoções, trabalhamos tudo isso para produzir a obra, elaboramos um produto desde Coca-Cola em pó, até uma camiseta que passava por todos, em geral as crianças da escola são muito criativas, os professores vão avaliando, ajudando, falta esse dado, falta outro, depois trabalhamos com uma revista digital, elegemos um personagem, buscamos uma bibliografia, dar outro formato, recortar, colocaram imagens, uma páginas com biografias, outra com entrevistas, muito futebol, roqueiros, a revista*

precisa ter várias imagens, incluíram uma historinha. Na revista foi incluída, biografia, editorial, entrevista, bom depois de concluído, buscar a publicidade da obra, a publicidade do produto, incluíram uma classe uma classe de inglês, escolheram um país que fala inglês e trabalharam muito sobre ele, e agora estamos encerrando, e dia 06 de dezembro, vamos fazer uma feira para mostrar.

A escola solicitou o programa, pois foi uma das últimas, a diretora buscou oferecer, pois mesmo não tendo as necessidade de escolas que estão em vulnerabilidade social, a escola é pública.

Em arte se trabalhou, máscara dos personagens, grafite, foram buscar um lugar para grafitar.

O professor de educação física trabalhou muito os movimentos. Participam entre 25 e 30 alunos por série. Não houve problema para conseguir os professores para desenvolver as oficinas, é dado preferencia para os professores da sexta série que já trabalham com os alunos.



Fonte: o autor.

A professora não destaca nenhum aspecto negativo, pois as oficinas



Fonte: o autor.

foram inseridas paulatinamente, como a escola conhecia a comunidade, é uma comunidade que assume tudo muito rapidamente, tudo o que é ofertado os pais assumem. Nenhum pai se queixou que é perda de tempo, ao contrário, eles levam os filhos, esperam, vão buscar, as crianças saem as 12h, e ficam no pátio até às 12h15min, fazendo recreio, esperando

as oficinas. A escola não oferece almoço, em particular, esta não. As crianças vão ao kiosko almoçar, as mães coordenam, cada um almoço por conta.

Escola Coronel Olmedo

Quando chegamos à escola, estavam se organizando para receber os pais, que iriam participar de uma oficina juntamente com os seus filhos, de acordo, com a diretora é um dia atípico, a diretora da Escola Coronel Olmedo, trabalhou na construção da política de Jornada Estendida no Ministério de Educação de Córdoba, depois fez concurso e assumiu a direção da escola, o entusiasmo dela ao compartilhar o seu conhecimento foi algo contagiante.

A oficina organizada neste dia era com alunos de 5ª série, com um grupo de pais e docentes, a discussão da oficina centrou na temática *poder*, para que pudessem construir, ou fazer um olhar conjunto sobre a temática, a escola possui a cultura de fazer a escolha de quem vai conduzir as bandeiras nos desfiles cívicos, a escolha se dá a partir da 5ª série, a escola possui até a 6ª série, é uma característica das escolas primárias de Córdoba, a partir da 7ª série alguns alunos prestam ingresso para



Fonte: o autor.

outras escolas, chamadas secundárias, algumas exigem exame de ingresso, mas nem todas, assim o estudante não fica sem escola.

De acordo com a diretora, a tarefa de escolher o aluno que vai conduzir a bandeira da Nação e da Província é feita de forma democrática, a eleição acontece no dia 18 de dezembro, o trabalho vem sendo realizado durante muitos meses, com os docentes, com as crianças na aula, e espaços que são de convivência e de participação cidadã. A melhor forma de acontecer a participação, de acordo com a diretora, é proporcionar espaço para que os pais possam vir a escola, possam falar o que sentem, e que questões subjaz no imaginário dos pais e das crianças, sobre carregar a bandeira, neste dia aconteceu isso, a partir das 12h, os professores irão organizar uma oficina, o que eles tem a dizer em relação as pessoas que carregam as bandeiras, o que fizeram o que não fizeram bem, o que a escola fez de bom, este momento além de ser um espaço para discutir sobre quem irá conduzir a bandeira, é

também um momento de avaliação que a escola utiliza, juntamente, com os pais, um



Fonte: o autor.

espaço para que eles façam as suas queixas, isso torna um espaço de avaliação.

A diretora destacou que entre os alunos há alguns de outros países, tem uma peruana que os professores estão analisando o seu comportamento, como uma candidata possível a conduzir a bandeira no desfile cívico, então,

vamos trabalhar isso, questões, de porque um peruano não pode portar a bandeira do país. Isso tudo vai acontecer no momento da Jornada Estendida.

A Jornada Estendida começou na escola em setembro de 2010, de 2010 até 2012, há diferentes desenvolvimentos, está posta de uma maneira diferente, inclusive coordenada de uma maneira diferente, quando saiu o projeto piloto em 2010, a diretora destaca que teve a sorte de ter sido convocada para trabalhar, pois é uma escola muito grande, com uma comunidade muito grande, a escola possui 600 alunos, são 26 turmas do 1º ao 6º ano, a escola é bem querida no bairro. A escola é tomada como um centro de atividades sociais, portando, acontece entrada e saída constante de gente, *assim das 8h às 18h estamos sempre com gente e com crianças no pátio, a escola possui um ritmo muito agitado, mas isso é visto de forma positiva.*

Quando iniciou, diretora já estava na escola como diretora titular, o concurso foi realizado em 2006, mas em 2010 foi para ao Ministério da Educação trabalhar em uma comissão que havia sido escolhida para organizar a Jornada Estendida, com o objetivo de acompanhar as diretoras, as coordenadoras, assim possibilitou a ela participar da elaboração do projeto de Jornada Estendida, mas na escola, hoje, sua função é de acompanhar, a vice-diretora que coordena a Jornada Estendida.

Em 2010 são formados dez espaços, dez grupos, em ambos os turnos, 5 em cada um, os campos são Inglês como língua estrangeira, Ciências naturais,

Literatura e TICs, para trabalhar com uma inserção diferente na escola, Artística e Educação Física, começou sendo chamado expressão artística e ludo motriz, que a escola trabalha com teatro. O primeiro ano foi “bárbaro” de parte dos docentes e das crianças.

De acordo, com uma das professoras as oficinas são montadas, tendo como objetivo trabalhar com a escolha do perfil de quem vai carregar a bandeira nos desfiles cívicos, podemos dizer que uma forma de motivar os estudantes, trabalhar a democracia, marcar o que cada um expresse o que sente, cada um escolhe um companheiro, neste espaço é trabalhado

tudo o que envolve o comportamento na escola, para ver o que queremos fazer no futuro. O perfil que se busca não é somente daquele aluno que se destaca em relação ao aproveitamento, isso é uma questão importante, também. Mas busca-se alguém que saiba trabalhar em equipe, que possa ser solidário com o outro, queremos sensibilizar o grupo de crianças,



Fonte: o autor.

e fazer entender que não são somente as notas que estão em seus boletins, trabalha-se questões de competitividade, egoísmo, cooperativismo.

Por mais que seja periferia da cidade, é um bairro em que muitas pessoas são trabalhadoras, um bairro que conserva características de povo, afastado do centro, os pais conservam os valores pelo esforço, pelo trabalho. O desafio da escola é romper com um boletim cheio de excelentes, ou seja, este não é unicamente o melhor aluno, o aluno é excelente, mas outras características são trabalhadas, um aluno que possa dialogar. Um ponto importante a se destacar é que alguns professores são da comunidade, e estudaram na escola, seus filhos também estudaram e estudam na escola.

Existe a característica de no bairro não ter muito o que as crianças fazerem, como atividades recreativas de lazer, então a jornada estendida permite incorporar outras coisas, vir às oficinas de inglês, de literatura, de artes, neste sentido, os pais receberam muito bem a proposta da Jornada Estendida. Participam estudantes da 4ª a 6ª série, cerca de 350. *Na escola se passou algo muito*

interessante, havia muita discriminação entre o turno da manhã com o turno da tarde, a jornada estendida proporcionou uma integração, pois usam os mesmo espaços, os dois turnos, o que resultou que as meninas descobriram que os meninos da tarde são mais bonitos, assim, levantou a autoestima dos meninos da tarde, pois as meninas da manhã se achavam as “estrelas” da escola e assim, até mesmo os poucos casos de violência deixaram de existir.

Agora existe integração entre os turnos, a escola, passou a ser um centro de integração. Alguns alunos não participam das oficinas porque moram muito longe da escola, e os pais não podem vir buscar, e alguns cuidam dos irmãos mais novos, enquanto os pais trabalham, outros estão estudando para render exames a outras escolas secundárias, com professoras particulares.

Houve uma capacitação para os professores que trabalham com inglês, durante um ano e meio, com avaliação sobre o desempenho, pois a professora não era de inglês, assim a formação auxiliou, como um pós-título.

A escola destaca a autonomia que tem para trabalhar, o maior problema é com os espaços físicos, *somos uns kamikazes os espaços precisam ser reaproveitados, há um rodízio, quando um desocupa o espaço logo outro vai e usa, refuncionalizar as salas, para as oficinas de TICs há 22 netbooks, que são usados todos os dias, todos os campos trabalham com os TICs, utilizam como uma ferramenta de aprendizagem, há um trabalho conjunto.*

Em educação física a escola se destaca por trabalhar um esporte chamado softbol¹¹, é a única que oferece este esporte, a Província de Córdoba convidou-os a participar de uma apresentação.

¹¹ QUÉ ES SOFTBOL?

El Softbol es un juego muy emocionante jugado por más de 20 millones de hombres, mujeres, niños y niñas en todo el mundo. Hay dos versiones principales de Softbol; LANZAMIENTO RÁPIDO Y LANZAMIENTO LENTO. En ambas versiones la bola es lanzada por debajo por el jugador llamado lanzador. En lanzamiento rápido es lanzada derecho o en línea recta al receptor, con tanta velocidad como sea posible; aunque algunas veces no será muy rápida si los jugadores son jóvenes o solo están aprendiendo la posición, pero en el mejor nivel como en los Juegos Olímpicos, las bolas lanzadas viajarán a una velocidad mayor a 100Km por hora! En LANZAMIENTO LENTO la bola es lanzada por el lanzador hacia el bateador, en arco y viaja lentamente – tal como el nombre lo dice – lanzamiento lento.

OBJETIVO DEL JUEGO: El objetivo de un juego de softbol es anotar la mayor cantidad de “carreras” hasta el final de 7 entradas. Una “carrera” puede solo ser anotada por el Equipo Ofensivo y esto ocurre cuando un “corredor” después de batear una bola lanzada, avanza corriendo salvado alrededor de las tres bases y finalmente toca el plato de home.
http://www.issoftball.org/spanish/development/SOFTBOL_EN_LAS_ESCUELAS.pdf - acceso em 03/12/2013.

O PIIE¹² é um programa da Nação que disponibiliza recursos para que a escola possa comprar materiais, como projetor, entre outros, as professoras através das avaliações institucionais escolhem o que comprar, a província garante somente os soldos para trabalhar com a jornada estendida, nada mais, a Nação está enviando muitos recursos, livros, *bibliotecas de luxo*, e 10 mil pesos, para decidir o que comprar, *planejamos a cada ano o que vamos comprar, o que fortalece a escola, o que necessita*. Os projetos que a escola faz são para ir fortalecendo as suas ações. Para o próximo ano a escola já decidiu que vai fortalecer os esportes, comprar tudo o que está relacionado as atividades desportivas. A escola demorou para entender que as crianças aprendiam em outros espaços, o que era considerado para eles “espaços mortos”, então para o próximo ano será adquirido, bolas, colchonetes, raquetes, pingpong, e tornar o recreio educativo.

A escola oferece almoço aos que querem, nem todos querem, são 600 crianças, o governo manda em torno de 350 marmitas, mas são consumidas em torno de 290. Algumas crianças levam as suas viandas para a escola, ou uma empanada, ou um sanduiche, são duas horas a mais de atividades, e 15min de intervalo para o almoço.

O uniforme não é exigido, mas é solicitado àqueles que não podem comprar a camiseta da escola, ou um guarda pó, pelo menos use uma camiseta vermelha, para que possam ser identificados no interior da escola. Como uma forma de segurança. São 10 professoras envolvidas na Jornada Estendida, com um total de 26 com a Jornada Comum. *Existem algumas palavras que são chaves na jornada estendia, como flexibilizar tempo, espaço, agrupamentos, em relação ao espaço “somos muito kamikazes” não importa se precisamos trocar de aula, trocamos. A jornada estendida proporcionou novos espaços de aprendizagem, influenciando as classes normais de aula.*

Esta uma forma muito potente, em especial em contextos de vulnerabilidade social e econômica, onde sabemos que na verdade, as crianças não possuem possibilidade de ter aulas de inglês ou de uma academia de dança, ou

¹² Programas integrales como el PIIE (Programa Integral para la Igualdad Educativa), Plan de Obras, Dotación de Equipamiento Mobiliario, Programa Nacional de Microemprendimientos Educativos con Orientación Comunitarios, Dotación de Servicios Básicos y Emergencias, Programa Nacional de Refacción Integral de Edificios de Establecimientos de Educación Técnico Profesional (programa financiado por el INET). http://portal.educacion.gov.ar/?page_id=29 – acesso em 03/12/2013

praticar um esporte, e até mesmo utilizar um computador, na verdade é uma excelente experiência.

De acordo com a diretora, a experiência já estava acontecendo em Río Negro, que toma como modelo a Escola de Tempo completo do Uruguai, esta é a gênese da ideia. Privilegiando os contextos de alta vulnerabilidade social, como uma forma de proporcionar uma passagem a escola secundária, a ideia nasce com o objetivo de fortalecer o último ano do primário. Os números da escola secundária na Argentina são um tanto assustadores, assim, busca-se superar algumas deficiências.

Os pais ajudam a manter as escolas, com venda de rifas e bingos. A Província envia 600 pesos por ano para manter a escola, para alguns consertos. Insumos de grande porte a Nação está disponibilizando, através do PIIE. A alimentação é terceirizada, a comida já chega pronta na escola.

Uma educação de qualidade para a escola é o que permita que uma criança saia escrevendo de maneira autônoma, lendo de maneira autônoma, poder manipular dinheiro, e tudo o que tenha a ver com cálculo e poder, de algum modo participar de alguma pesquisa, não precisa ser científico. Uma educação de qualidade é fazer com uma criança possa viver lá fora com certas competências adquiridas, este é propósito da escola.

Escuela Marta Juana Gonzalez

A escola atende 480 alunos, distribuídos em 18 turmas da 1ª a 6ª série, na Jornada Ampliada participam de cerca de 300 alunos de 5ª a 6ª série, dos turnos da manhã e tarde.

Trabalhamos seis professores com a Jornada Ampliada, seis matérias que são computação, literatura, educação física, informática, e música, os alunos ficam numa modalidade de oficina, não é uma aula rígida, as oficinas são mais amenas, trabalhamos por grupos, atividades mais recreativas, educação física e teatro, permanentemente ao ar livre com projetos, de tela, com atividades de acrobacia, já em literatura infantil se trabalha muito com a poesia, canções, contos de terror, de ficção que as crianças gostam muito, em inglês a professora trabalha noções básicas para ingressar ao secundário, porque a 5ª e 6ª série já ingressam ao secundário, então tem uma base firme de inglês, de ações, de cores, todo um

conteúdo, básico, para que se tenha uma boa base em nível secundário, por que essas crianças estão vulneráveis, estamos inseridos em uma zona de muita pobreza, eles nunca tiveram inglês, e não possuem oportunidades, então a escola brinda com esse nível básico, a professora de música trabalha com instrumentos musicais, com coro, com outras escolas, depois informática tem os programas básicos, word, excel, ppt básico para que as crianças possam desempenhar em seus trabalhos, na sua vida profissional, depois o teatro ajuda muito a desenvolver. Na nossa escola saiu um grupo de teatro em nível provincial, as crianças se expressaram de tal maneira sobre os valores, então foi um grupo de teatro, que surgiu na escola de Jornada Ampliada e se expandiu em nível nacional, começaram a fazer viagens, apresentações de teatro, muito linda, uma experiência muito linda, os pais acompanhando, as famílias, foi uma grande experiência, outra coisa muito importante, foi o teatro, juntamente, com a educação física, a produção das telas foi muito lindo, a expressão corporal, temos uma estrutura metálica de 5m de altura onde as crianças jogam, para as aulas de educação física, e usada para as aulas de artes, de pinturas de telas, a única escola que possui isso em Córdoba, em literatura fizemos encontros, cafés literários, onde podemos trabalhar a poesia, autores reconhecidos, nacionais e internacionais, muito lindo. Em educação física participaram de atividades provinciais de desportos, por exemplo, de futebol feminino, atletismo.

A escola trabalha há 7 anos com a Jornada Ampliada, foi pioneira, enquanto outras estão há dois anos, um ano, aqui na escola foi como uma prova piloto, e foi tão bom o resultado, que se implementou em outras escolas, nós éramos um grupo de poucas escolas, depois de ampliou, a nível provincial, Jornada Ampliada e Jornada Estendida, a partir de 2014 a escola vai oferecer também Jornada Estendida, para 4ª, 5ª e 6ª séries.

Participar do Programa era opcional, mas nos entusiasmou muito a ideia de poder brindar aos alunos essa oportunidade, e também, sinceramente, profissionalmente, era um benefício para os nossos docentes poder eleger, mais horas de trabalho, então houve um interesse pelos dois lados.

A principal dificuldade para organizar a Jornada Ampliada nas escolas foram os espaços físicos, porque a Jornada Ampliada continua ao longo da jornada comum, e às vezes se superpõe com o turno da tarde, então, está nos faltando aula

de música que não temos, educação física, teatro que necessita espaços físicos grandes, que às vezes se superpõe, com a jornada comum, então às vezes é preciso dividir o pátio em dois, para que ambos possam trabalhar, outra coisa, que no início não se estabilizava o corpo docente, vinham os professores e desistiam pela distância, ou por algum outro motivo, e se iam, até que estabilizamos.

Não houve formação para as pessoas que trabalham com a Jornada Ampliada, somente alguns documentos escritos que guiavam a forma de trabalho, mas não reuniões, capacitações de pessoal, confiaram na experiência do corpo docente, e nas especialidades que cada um tem, nós temos professor de inglês em inglês, professor de música em música, professor de educação física em educação física, não é o mesmo professor que possui uma amplitude, e pode dizer eu dou música, eu dou educação física, não tem uma especialização, na nossa escola cada um trabalha em sua especialização, em outras escolas acontece isso de não trabalharem em suas especializações, dos seis professores somente um trabalha na escola, os outros vêm somente para trabalhar na Jornada Ampliada, e uma é professora da escola, e vice-diretora, trabalha com literatura infantil, com formação em língua e literatura, os outros são professores extras, vem de outras escolas, mas eles realizam um trabalho conjunto, especialmente com os professores de 5ª a 6ª séries, se comenta o que eles estão fazendo, eles possuem seu próprio projeto, suas próprias atividades, isso faz com que haja um trabalho integrado, escola e jornada todos juntos, e jornada ampliada participa de todas as reuniões da escola, da reunião de direção, na semana passada houve reunião para eleição do porta-bandeira, e todos participaram, inclusive os professores da Jornada Ampliada participaram com o seu voto, como professores ativos da escola.

Até pouco tempo quem supervisionava o Programa era o diretor ou o vice-diretor, agora foi designada uma professora, este ano se nomeou um coordenador para Jornada Ampliada, é uma vice-diretora, que se dedica mais horas para atender as preocupações e as atividades, acredito que no próximo ano vai estar muito mais organizado, porque se nomeou faz pouco, um mês.

A Jornada Ampliada possui muitos aspectos positivos, sobretudo a soltura das crianças, a vontade de vir à jornada, o gosto pelas atividades, as crianças perguntam quando vai ter Jornada Ampliada, vamos ler tal autor, professora o que podemos fazer, sempre querem fazer atividades diferentes, inclusive, na área de

teatro, havia crianças muito tímidas, não tinham coragem de falar, isso foi muito positivo. Na área de inglês, algumas crianças egressas foram muito bem no secundário, por terem tido na Jornada Ampliada, outros que vinham de escolas que não tinham jornada, lhes custou mais, a ampliação cultural, parece que foi muito positivo.

Os aspectos negativos se concentram na falta de espaços, de materiais específicos, às vezes em educação física, falta bolas, aros, parte de material. Graças a Deus, em literatura há muito material, muitos livros, em outras áreas não, em inglês a professora prepara um polígrafo, para que os alunos possam trabalhar, outro aspecto negativos, não temos substituto de jornada, o professor que fica doente, ou falta por algum motivo, não se substitui, então são horas perdidas para o aluno, somos humanos, podemos adoecer, às vezes temos alguma licença de dez dias, e são dez dias que os alunos não possuem atividades, é muito difícil, não se consegue professor específico da área, então nós valorizamos muito, trabalhamos em grupo, quando algum companheiro falta, cobrimos, mas dando a nossa atividade, não a do colega que faltou, mas sim, juntamos as crianças para que fiquem na escola, para que não voltem as suas casas.

Quando se realizam atividades escolares acontece a participação dos pais, pois solicitamos ajuda com uma coreografia, com uma canção, eles participam, mas no cotidianamente não.

Os pais estão muito feliz com o programa, alguns pais comunicam que os filhos faltam a jornada porque necessitam cuidar dos irmãos mais novos, nós tentamos fazer que eles entendam que é muito positivo que eles venham na jornada que no secundário, vai ter mais matérias, que a jornada ampliada simula, que já há oito professores, vai preparando para o secundário que é outro mundo, que possui mais matérias, pois não faltam, a comunidade é pobre, vulnerável, possui a ideia de que é preciso o irmão mais velho ficar em casa para cuidar do irmão mais novo, mas tentamos convencer que não, é importante que venham a escola, as crianças se interessam muito em participar da jornada, estão sempre preocupados se vai ter, perguntam se o professor virá, hoje temos jornada, uma média de 90% dos alunos estão muito interessados, e gostam de vir.

De acordo com a vice-diretora e também professora da Jornada Ampliada esta é a melhor forma de oferecer uma educação integral, pois muitos não teriam

oportunidade, através do teatro, eles puderam conhecer o teatro público da cidade, museus, conheceram outras bibliotecas da zona, *se não fosse a jornada, as crianças não teriam tido o acesso, atividades de encontro de música em outras escolas.*

Para a professora educação de qualidade é dar amplitude cultural, é dar mais e melhor educação para as crianças, em forma de oficinas, que não seja somente forma rígida, em que o aluno seja passivo, mas que ele seja ativo, possa criar, apropriar-se dos conteúdos.

Em algumas áreas houve integração entre os professores da jornada comum com os professores da jornada ampliada, até mesmo para não repetir o que se trabalha, em outras áreas como música, se trabalha em conjunto com a jornada comum, em educação física, a professora de jornada comum trabalha desporto, de jornada ampliada trabalha acrobacia, atletismo, para que tenha a maior amplitude de conteúdos,

Nas outras áreas houve modificação também, os professores têm conseguido trabalhar com sequência didática, com projetos trimestrais, se trabalha com uma nova geração de trabalhos, não mais individuais, privilegia o grupo, uma avaliação de processo, não mais uma avaliação rígida e final, se trabalha todos os dias, se avalia constantemente.

A escola trabalha há vários anos com um programa chamado de fortalecimento pedagógico, auxilia muito na metodologia de trabalho, mudou positivamente a forma de ver o trabalho docente, práticas docentes, isso no decorrer dos anos, foi muito positivo, isso já acontece há dez anos, então os professores mudaram as suas práticas para melhor, era sempre muito formal, ainda tem alguns, mas a maioria trabalha com sequência didática, com projetos, com oficinas, isso na jornada comum, a jornada ampliada já chegou desta forma, de trabalhar de outra forma, de maneira diferente, muito grupal, através de oficinas.

Em relação aos insumos, para as atividades de literatura, são muitos materiais, livros que a Nação tem disponibilizado. Para inglês os alunos pagam o material, teatro o próprio professor traz as telas, *se faz como se pode, com certeza se tivéssemos mais matérias seria mais produtivo.*

A escola tem se mantido através do PIEE, a horta e produção artística, sempre se prioriza material para a jornada comum, onde se compram cadernos, canetas, material de matemáticas, como réguas. Depois, prioriza-se, a compra de

bolos. Para música foram recebidos um bom insumo de instrumentos, muito produtivo, principalmente em relação a Nação. A escola não recebeu notebooks, pois há um laboratório, com máquinas muito obsoletas, *enquanto não darmos baixa a todas essas máquinas provavelmente não receberemos, em informática se ensina o básico.*

Conversar com os diretores, vices, professores e alunos, possibilitou constatar como as políticas voltadas para a educação integral se efetivam na prática, as quatro escolas estão localizadas em zonas bem distintas de Córdoba, todas são públicas mantidas pelo governo provincial. Mesmo assim, é possível perceber alguns pontos incomum entre elas, principalmente no que se refere à infraestrutura, a problema dos recursos humanos não chega a ser recorrente, e o problema dos insumos se agrava nas escolas de regiões carentes, pois é preciso contar com a participação da comunidade para aquisição, visto que a verba que a província destina é insuficiente.

4.5. Mais Educação, Jornada Ampliada e Jornada Estendida: algumas aproximações possíveis

Algumas aproximações possíveis? No contexto da prática, são várias aproximações possíveis, tanto nos aspectos positivos quanto nos aspectos negativos, que dificultam a implementação dos programas, isso será constatado no último capítulo desta pesquisa, quando iremos trazer para a discussão a voz dos diretores, dosicineiros, dos professores e dos alunos, sobre o Programa Mais Educação.

De acordo com Oliveira; Pini e Feldfeber (2011) a comparação é uma prática natural e recorrente nos estudos sociológicos e políticos. O que justifica a necessidade de tê-la como uma ferramenta para compreender a realidade atual. As autoras destacam ainda que:

As mudanças ocorridas no final do século passado e início deste, tais como: o fim da guerra fria, o arrefecimento de algumas estruturas nacionais, a organização de blocos econômicos, a criação da Comunidade Européia e do Mercosul, os tratados de livre-comércio e a mudança nos padrões de desenvolvimento latino-americano, entre outros, impõem-nos a busca de novas formas de compreensão e interpretação da realidade (OLIVEIRA, PINI e FELDFEBER, 2011, p.20).

É importante salientar que os estudos comparados trabalham sempre com uma relação binária, em que os fenômenos, os eventos, as características constitutivas de determinadas realidades, são observados, em suas semelhanças e dessemelhanças, para nos conhecermos a partir do outro, seria como as autoras Oliveira, Pini e Feldfeber (2011), denominam como uma autoanálise.

A política comparada tem seus objetivos privilegiados. O recurso ao método comparativo é frequente no estudo das relações internacionais, dos comportamentos políticos e da administração pública. A política comparada se caracteriza por um esforço de aplicação para a confrontação de instituições, de estruturas sociais e de comportamentos situados no tempo e no espaço. Ela aspira compreender as similitudes e as divergências existentes entre os fenômenos políticos e captar as regularidades (OLIVEIRA, PINI e FELDFEBER, 2011, p.20).

Os estudos comparados, assim como a nossa pesquisa, não possui a intencionalidade de comparar, mas compreender e explicar, nesse caso as políticas educacionais que privilegiam a ampliação da jornada escolar, no Brasil e na Argentina.

Compartilhamos da ideia de Oliveira, Pini e Feldfeber (2011), quando relatam que o Brasil e a Argentinam apresentam diferenças significativas em relação as suas respectivas histórias políticas e sociais, no nível de industrialização, na constituição, nos modelos e práticas dos seus sistemas educativos, mas em certa medida, há uma notável similitude no que se refere às estratégias nos programas de reforma educativa tanto na educação básica (primária e secundária) quanto na profissional e superior.

A pesquisa realizada na Argentina e no Brasil confirma, principalmente, a importância de se criar políticas que fortaleçam a educação integral como uma forma de melhorar a qualidade da educação. Os dois países apresentam uma semelhança na sua estrutura organizacional em relação ao processo educativo. As diferenças são muito pontuais, como o número de dias letivos, o nosso sistema educativo está organizado em educação inicial, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, enquanto na Argentina está organizado em educação inicial, primária, secundária e superior, mas a diferença maior está na educação primária e secundária, que são destinado em média 6 anos para cada uma, dependendo da jurisdição, entre outras diferenças específicas.

Quando nos reportamos especificamente aos programas desenvolvidos podemos encontrar várias semelhanças, como:

- ✓ público alvo;
- ✓ objetivo;
- ✓ organização;
- ✓ infraestrutura.

Em relação às diferenças podemos citar:

- ✓ recursos humanos;
- ✓ insumos;
- ✓ financiamento.

Mas todos preocupados em garantir uma educação de qualidade aos setores em situação de vulnerabilidade social, que necessitam de uma educação de qualidade, para que sejam capazes de romper com a estrutura social-política-econômica-cultural em que estão inseridos.

5. O CONTEXTO DA PRÁTICA E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

No último capítulo buscamos trazer a fala dos diferentes atores que compõem o Programa Mais Educação, inicialmente, buscamos no Manual Operacional de 2014 algumas orientações sobre o Programa, com a intenção de contextualizar, logo em seguida, descrevemos de maneira sintética cada escola que participou da pesquisa, em Panambi, entrevistamos todas as escolas estaduais que oferecem a jornada ampliada, já em São Borja, fizemos uma seleção, escolhemos as mais antigas, e algumas eram próximas, com realidades semelhantes.

5.1. Mais Educação uma política no contexto da prática escolar

O Manual Operacional de Educação Integral elaborado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, através da Diretoria de Currículos e Educação Integral de 2014, faz uma apresentação inicial do Programa Mais Educação, já realizada por esta pesquisa anteriormente, mas convém destacar novamente que se trata de uma ação intersetorial em as políticas públicas educacionais e sociais, com a intenção de contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais e também preocupada com a diversidade cultural brasileira.

Neste sentido, esta estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidade educativas e compartilha a tarefa de educar entre os profissionais da educação, de outras áreas, com as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação das escolas e dos professores. De acordo com o Manual, a educação integral associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.

O Programa Mais Educação é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica, através do Programa Dinheiro Direto na Escola, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Em 2014, as atividades foram organizadas nos respectivos macrocampos:

- **Acompanhamento pedagógico**, consiste em uma atividade obrigatória, uma vez que uma das finalidades é melhorar os índices de aprovação.
- **Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica**, este macrocampo traz como prioritária as temáticas relacionadas à educação em direitos humanos, promoção da saúde, e temas relacionados à ética e a cidadania.
- **Cultura, artes e educação patrimonial**, para este macrocampo podem ser oferecidas oficinas de artesanato popular, banda, canto coral, capoeira, cineclube, danças, desenho, educação patrimonial, escultura/cerâmica, grafite, hip-hop, iniciação musical de instrumentos de cordas. Iniciação musical por meio de flauta doce, leitura e produção textual, leitura - através de clubes de leitura, mosaico, percussão, pintura, práticas circenses, sala temática para estudo de línguas estrangeiras e teatro.
- **Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal)**, através de atividades como a horta escolar e/ou comunitária, jardinagem escolar e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal).
- **Esporte e lazer**, por meio de atividades de atletismo, badminton, basquete de rua, basquete, corrida de orientação, esporte da escola/atletismos e múltiplas vivências esportivas, como basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol e xadrez, futebol, futsal, ginástica rítmica, handebol, judô, karatê, luta olímpica, natação, recreação e lazer/brinquedoteca, taekwondo, tênis de campo, tênis de mesa, voleibol, vôlei de praia, xadrez tradicional, xadrez virtual e yoga/meditação.
- **Educação em Direitos Humanos**, a educação em Direitos Humanos compreende um conjunto de atividades educacionais que tem a finalidade de promover o respeito dos direitos e liberdades fundamentais, contribuindo para a prevenção e combate ao preconceito, discriminação e violências.

➤ **Promoção da saúde**, consiste no apoio à formação integral dos estudantes com ações de prevenção e atenção à saúde, por meio de atividades educativas que poderão ser incluídas no projeto político pedagógico.

Como vimos, o Programa Mais Educação oferece uma gama de possibilidades para que as escolas possam desenvolver atividades na perspectiva da educação integral. Vários temas podem ser abordados dentro desta perspectiva, inclusive para que haja uma variação, considerando que a criança de hoje muda seus interesses de uma forma muito mais dinâmica que há algum tempo atrás.

5.2. Descrição das escolas envolvidas

Figura 19– Escola Estadual de Ensino Médio Tricentenário



Fonte: <https://www.facebook.com/EscolaEstadualDeEnsinoMedioTricentenario/info>

A Escola Estadual de Ensino Médio Tricentenário, está localizada no Bairro Rodoviária em São Borja, possui a missão oferecer uma educação de qualidade, integrando família e escola, para a formação de pessoas com valores humanos e

visão de futuro. Funciona em três turnos, oferecendo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, Ensinos Fundamental e Médio.

A Escola procura oferecer uma educação de qualidade, integrando família e escola, para a formação de pessoas com valores humanos e visão de futuro. Possibilita ao educando o desenvolvimento das habilidades e competências de caráter geral, o aprimoramento dos princípios éticos, da autonomia intelectual e a capacidade de interpretar situações e solucionar problemas visando atender as exigências da sociedade atual. (Fonte: facebook da escola).

Figura 20– Escola Estadual de Ensino Fundamental João Goulart



Fonte: https://www.facebook.com/joao.goulart.1806/photos_all

A Escola Estadual João Goulart oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental completo, está localizada no Bairro Pirahy, em São Borja. Atende a um público em sua maioria carente, beneficiários do Programa Bolsa Família. Possui boas condições de infraestrutura, funciona em dois turnos, manhã e tarde.

Figura 21– Escola Estadual de ensino fundamental Tuscelda Lima Barbosa



Fonte: <https://www.facebook.com/pages/Escola-Tuscelda-Lima-Barbosa>

A Escola Estadual de Ensino Fundamental está localizada no Bairro do Passo, em São Borja, oferece Ensino Fundamental completo, e classes de Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental Séries Iniciais e Séries Finais. O seu público em grande maioria são alunos carentes, beneficiários do Programa Bolsa Família.

Figura 22– Escola Estadual de ensino fundamental Viriato Vargas



Fonte: <https://www.google.com.br>

A Escola Estadual de Ensino Fundamental está localizada na Vila Cabeleira, em São Borja, atende uma população da Vila Leonel Brizola, muito carente, os alunos são beneficiários do Programa Bolsa Família. Oferece Ensino Fundamental completo.

Figura 23– Escola Estadual Padre Francisco Garcia



Fonte: <https://www.facebook.com/InstitutoEstadualPadreFranciscoGarcia/info>

O Instituto tem como filosofia educar para aprender, o saber, o ser, o conviver, o respeito às diversidades e o exercício da cidadania. Antiga Escola Polivalente, criada através do Programa de melhoramento de ensino - PREMEM - Convênio do MEC-USAID (Agência Americana para o Desenvolvimento da América Latina 1970-80). O Instituto oferece Ensino Fundamental completo, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

O público é formado por filhos de empregados em engenhos de arroz, provenientes do bairro do Passo, onde a escola está situada, em São Borja. As condições socioeconômicas indicam que grande parte deles residem em área com alguma infraestrutura básica. Outras, em áreas com energia elétrica mas sem saneamento básico. Os pais obtêm sua renda do comércio, prestação de serviços domésticos, engenhos ou economia informal.

Figura 24– Escola Estadual de ensino fundamental Hermann Faulhaber



Fonte: https://www.facebook.com/hermann.faulhaber/photos_all

Escola Estadual de Ensino Fundamental Hermann Faulhaber, está situada em Panambi, em uma região rural próxima a cidade, aparentemente, por meio da observação, foge um pouco dos padrões de uma escola do campo, principalmente por estar a poucos quilômetros da zona urbana. Oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Figura 25– Escola Estadual de ensino fundamental Pindorama



Fonte: http://4.bp.blogspot.com/-zPogPpHj0vM/ThL9fG4_E5I/AAAAAAAAAB4/MuNV3kr-ruI/s220-h/imagem.bmp

A Escola Estadual de Ensino Médio Pindorama está localizada no centro em Panambi, oferece Ensino Fundamental Completo, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, anos finais.

Figura 26– Escola Estadual de ensino médio Paulo Freire



Fonte: <https://www.facebook.com/paulo.freire.967422/about>

A Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire está situada no Bairro Arco-Íris em Panambi, oferece Ensino Fundamental completo, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio.

Cada escola possui uma característica singular, algumas buscaram o Programa Mais Educação e fazem dele uma oferta que proporciona mais atividades para os estudantes em situação de vulnerabilidade social, cada uma delas qualifica a proposta e adequa de acordo com a sua realidade, mas foi possível perceber através da fala dos gestores que todos estão preocupado em oferecer uma educação de qualidade para essas crianças, que muitas vezes, não têm acesso a um ensino público de qualidade, ao esporte, lazer, cultura e saúde.

5.3. Mais Educação: diferentes olhares

Esta parte da pesquisa possui o objetivo de trazer para a discussão o olhar dos diferentes atores que compõem a escola, do gestor, do professor, dosicineiros e dos estudantes, público alvo desta política educacional.

A discussão será balizada pelas seguintes categorias: qualidade da educação, aspectos relevante e limitações do Programa Mais Educação e por último o Programa Mais Educação *versus* Tempo Integral.

5.3.1. Gestor Local do Programa Mais Educação

Realizou-se entrevista com a Coordenadora Local do Programa Mais Educa da 35ª Coordenadoria Regional de Educação, que destacou que m 2014, 23 escolas aderiram ao Programa, sendo que a maioria delas foi contemplada pelo MEC, pelos critérios de vulnerabilidade, baixo IDEB, alunos com Bolsa Família e duas por solicitação e indicação, porém estavam dentro dos critérios estabelecidos.

Somente na 35ª CRE, são atendidos uma média de 2.000 estudantes de um total de 16.000, em sete municípios, abrangendo 35 escolas. Todos os municípios teriam a oportunidade de oferecer o Programa Mais Educação, porém em três, as escolas não aderiram por terem dificuldades com transporte escolar.

Como pontos positivos é importante destacar o atendimento aos alunos, de forma a buscá-los para dentro da escola com atividades atrativas, retirá-los da rua, da situação de vulnerabilidade ou da solidão de casa. E como estratégia para a escola se preparar para oferecer o Tempo Integral de fato.

Na opinião da Coordenadora, um educação de qualidade precisar ter um currículo equilibrado entre a realidade do aluno e o novo que instigue a buscar mais. Que ofereça formas diversas de aprender e não um único olhar de mundo, de vida, e ainda, que seja com alegria.

Desta forma, Programa é visto como algo muito positivo, em termos de recursos, ao oferecer novas formas de aprendizagem e poder envolver os alunos e a comunidade. Para que a sociedade possa olhar a escola como um espaço diferente com novas aprendizagens e, assim, os alunos mostrarem interesse pela escola que pertencem.

Ainda há falta de estrutura para as escolas, má gestão dos recursos, ruídos na comunicação do MEC conosco que estamos aqui na ponta quanto ao repasse dos recursos, as dificuldades de monitores pelo baixo ressarcimento. E principalmente os entraves pedagógicos de algumas direções, são alguns pontos limitadores da proposta, que não deixa de acontecer de forma qualifica nas escolas.

Desta forma o Programa Mais Educação é o melhor caminho para oferecer educação de tempo integral, pela preparação do todo da escola, dando suporte para o Tempo Integral.

A implementação do Programa é um esforço coletivo, desde a mantenedora até o oficinheiro que desenvolve a atividade com os estudantes, é possível perceber o comprometimento que há na busca de resultados satisfatórios.

5.3.2. Gestor Escolar

A partir de agora, cada entrevista será nominada como *Voz*, seguindo a numeração da ordem em que elas aconteceram, para garantir o anonimato, ao todo foram realizadas sete, optamos por chamar de gestor escolar, porque algumas vezes foi o/a diretor/a que deu as informações, outras vezes, o/a vice-diretor(a), supervisor(a) e/ou coordenador(a) do Programa na escola.

Considerando os aspectos relevantes do Programa Mais Educação, podemos destacar os seguintes aspectos para os gestores:

Para a *Voz 1* o Programa trouxe uma motivação para os alunos, eles se sentem valorizados, adoram estar no programa, porque, os monitores oferecem outros tipos de atividades, tem a atividade pedagógica que é obrigatória, mas não da maneira como eles têm na sala de aula. Tem informática, jogos, assim eles aprendem de uma outra maneira, acho que para aluno foi fantástico, é fantástico, apesar de faltar espaço físico, principalmente, porque os alunos demonstram interesse o tempo todo.

A *Voz 5* destaca que a escola tem capacidade para atender 100 alunos, porém, atualmente atende em média de 70, mas, está sendo bem procurado pelos pais, até porque o Programa começou a pouco tempo. O Programa Mais Educação veio contribuir, é um programa que tem oficinas, oferece para os alunos atividades diferenciadas, nas oficinas descobrimos muitos talentos, então, é um programa muito bom para quem sabe administrar, ele vem pra somar. Na escola tem vários alunos que estão tocando e cantando, e depois fazem apresentações.

No contexto escolar, o objetivo do Programa em si é melhorar a educação, a qualidade, então o Programa Mais Educação vem para somar e ao nosso objetivo de melhorar a educação, a aprendizagem do aluno também, contribuir, porque pela

manhã ou à tarde estão em sala de aula e à tarde estão aprimorando o conhecimento de outras formas.

Tem vários os pontos a destacar, principalmente em relação ao encantamento das crianças, que gostam de estar na escola, gostam de participar do Mais Educação, melhorar a aprendizagem, melhorar a autoestima, melhorar em todas as partes, que, geralmente são as crianças carentes que participam desse programa. Melhora a afetividade entre eles, o amor, o carinho, a amizade, cada dia estão mais próximos e, também, o conhecimento deles que melhora bastante.

Na fase inicial da pesquisa a procura por monitores parecia ser um problema, mas descobrimos, que não é bem assim, para a *Voz 5* agora tem gente sobrando, que vem dá o nome. Tem professores habilitados querem trabalhar no Mais Educação, então, tem um banco já de reservas de profissionais.

As avaliações são realizadas, geralmente, em reuniões com a equipe diretiva e com os professores, inclusive os professores dão sugestões. É sempre colocado para os colegas que deem sugestão de como trabalhar, ou sugestão de como gostariam que fosse o Programa para ajudar na aprendizagem dos alunos, por exemplo de matemática no letramento, são coletadas sugestões para que possam trabalhar numa educação unidos, para que dentro da sala de aula surta efeito.

Para os pais, inicialmente, era um programa a mais, hoje não, eles estão mais próximos, já estão vendo como se trabalha, que é sério, percebem realmente a progressão. Os pais acreditaram no trabalho da escola e colocaram os alunos.

Para a *Voz 10* a disciplina melhorou muito, principalmente porque o foco do Programa Mais Educação, tem como objetivo os alunos com baixo rendimento e com problemas disciplinares, é um público bem difícil de trabalhar, incorporou-se a proposta, nos primeiros meses realmente foi bem difícil porque eles não estavam acostumados com uma rotina diferente e nem a escola. A mudança de comportamento é um ponto positivo, hoje se consegue realizar dentro da escola um programa em que eles aceitam as regras, os horários, as formas de comportamento e acompanham todas as oficinas sabendo que tem que participar de todas, do começo ao fim do turno envolvido.

Para a *Voz 17* é um programa muito bom, que veio integrar as crianças e pais, nota-se que de tarde os pais não procuram a escola, eles procuram o Mais Educação. Então eles pegaram o Mais Educação como uma extensão da casa

deles. Faz um ano que se percebeu isso. Ano passado era bem menos crianças, este ano foi realizado um trabalho, conversando com os pais do bairro e , então, conseguiu-se trazer bastantes crianças.

A escola estabeleceu o objetivo de desenvolver na criança um gosto maior por estar dentro da escola, com o Mais Educação diminuiu até as faltas, tinha criança que faltava bastante, no Mais Educação eles vem porque tem jogos, tem as oficinas que gostam, então isso é positivo.

Outro ponto positivo é a integração entre pais, alunos e escola. O gosto das crianças pela escola aumentou, o aspecto social deles melhorou porque eles participam em grupo fechado, oficinas, na sala de aula o professor precisa passar o conteúdo para 20 crianças aprenderem, no Mais Educação tem um grupo de 12/13 crianças numa sala, em que o professor vai ensinar valores pra eles, o monitor esta junto com as crianças, ensinando, educando, passando valores. Na hora do almoço, ensina-se a pegar os talheres, agora não se usa colher, e sim garfos, pararam as brigas no horário do almoço.

A participação da comunidade escolar é muito boa, as mães são bem presentes, visitam a sala de aula, a maioria vem trazer os filhos. Não há dificuldades para contratar pessoas, sempre tem uma lista de espera, se der problema é só substituir.

Os pais veem o Programa como um socorro. Têm muitos que trabalham e para os filhos grandes não tem creche, o Programa já é para isso, para tirar a criança da vulnerabilidade social e trazer para a escola, querem que o filho aprenda o taekwondo, acham bonito, querem que a filha dance, quando vão se apresentar as mães vem com máquinas fotográficas. Tem 100% de apoio, pouca desistência.

A escola traçou como meta tirar as crianças da rua, eles participam muito de jogos e assim estão longe do consumo de drogas, então o objetivo maior é que eles permaneçam no ambiente escolar, porque assim eles têm hora para fazer os temas, tiram as dúvidas das aulas, têm esporte, têm várias atividades que atraem para a escola.

Para a Voz 26 a essência do Programa é muito boa. Pois tira os alunos da vulnerabilidade que a maioria das crianças e jovens se encontram em virtude dos pais estarem fora. Em relação aos recursos físicos, a escola vai se *ajeitando*, se esperar o ideal em termos de recursos nunca será o ideal, mas há dificuldade, é

preciso valorizar, pagar melhor os monitores porque há muita dificuldade de encontrar pessoas que queiram trabalhar por esse *valorzinho*. Outra coisa, há oficina de música, porém não há monitor desde o ano passado.

O Programa colabora na questão do comportamento dos alunos, há esta fazendo uma relação bem legal nesse sentido, na questão da aprendizagem, busca-se cobrar no sentido de melhorar o resultado no aproveitamento, porque os alunos têm uma chance a mais que os outros. Aquele que está no Programa tem mais que os outros, uma formação a mais, integral, é preciso fazer valer, tem viagens previstas, então os alunos também se motivam. Tudo custeado pelo governo. Nas oficinas de música, têm teclado, oito violões, pandeiro, e outros materiais. Não é uso de exclusivo do Programa, é de uso da escola.

A *Voz 30* deseja atingir a educação num todo. Pois, trabalha-se a questão da higiene pessoal, com escovação de dentes, então o objetivo é a educação global, desde a educação em si, como relacionamento, pessoal, todas essa parte da educação geral.

Uma das coisas interessantes e positivas é que eles aprendem a conviver socialmente, a interagir com os colegas, porque é tudo assim, onde tem normas, regras, aprende o convívio, até nas oficinas trabalha-se o social, o convívio, porque o mundo do jeito que está, hoje, é complicado com as crianças. Então, isso se consegue trazer, pelo menos passar um pouco do real para eles, de como eles devem agir. Um ponto positivo é esse, em vez de ficar em casa sozinho, eles vão à escola e estão aprendendo algo.

Já para a *Voz 34* o ponto positivo é que, justamente, porque a maioria dos pais são trabalhadores, os alunos estão na escola recebendo uma orientação, eles poderiam estar em casa, sozinhos, com um vizinho dando uma *olhada*, ou em casa olhando televisão, e se eles estão na escola estão recebendo uma supervisão, recebendo uma atividade produtiva, que contribui para o aprendizado escolar e para vida também como formação do indivíduo, acaba enriquecendo bastante esse aspecto. A convivência que eles têm aqui.

Já em relação às limitações para execução do Programa Mais Educação é importante apontar algumas considerações que os gestores destacaram.

A *Voz 1* destaca que além do espaço físico, a falta de apoio dos colegas, quando vai aderir ao Programa todos estão juntos, quando o Programa começa a

funcionar e tudo não são rosas, começam os problemas, aí, os colegas começam a sair e a criticar, e a dizer que o Programa é de uma determinada pessoa, não é da escola, então isso é um ponto limitador.

Os pais deixam os filhos na escola, não participam nem um pouquinho. Honestamente é uma maneira que os filhos não ficam mais em casa, que eles se libertam da responsabilidade do filho e deixam na escola, eles não veem aquele lado pedagógico do programa, de estímulo, de incentivo, de crescimento do aluno, porque Programa é maravilhoso, o aluno aprende uma porção de coisas, além da aprendizagem, a socialização, os alunos de taekwondo já foram competir fora, em equipe, então o trabalho em equipe é uma construção para a vida toda, mas infelizmente para os pais, que deixam os filhos na escola porque precisam e a escola é um espaço seguro, pois tem o café, o almoço e o lanche da tarde, antes de irem para casa, porém os pais não veem o crescimento, eles não incentivam o crescimento do aluno.

No final do ano passado, houve um problema, um aluno do Mais Educação caiu, se machucou, teve um leve traumatismo craniano, então no início do ano houve uma baixa de alunos, foi preciso trabalhar, os alunos dentro da sala de aula e a trabalhar os pais e insistir.

Há muita dificuldade para conseguir os oficinairos, eles não querem trabalhar, principalmente pessoas qualificadas. Eles não vêm. Pelo fator do ressarcimento, que é um ressarcimento não é um pagamento. É pequeno, cada voluntário que trabalha com as cinco oficinas, recebe R\$ 400,00, eles vêm, dependendo da oficina é 3 vezes por semana e a outra é 2 vezes, tem algumas oficinas que são mais vezes e as outras menos, então há muita dificuldade para conseguir. Neste ano, foi possível fechar com um grupo bom, mas, todo ano muda, às vezes até cada mês, o oficinairo trabalha meio mês e vê que não é aquilo e sai.

Para a *Voz 5* o único ponto limitador está na infraestrutura, não tem espaço para trabalhar, a quadra por exemplo, é ocupada quando a professora não esta, laboratório de informática não é possível ocupar agora, porque tem um problema de eletricidade, então, o espaço físico é a parte mais difícil, para ministrar aula de música, às vezes atrapalha os outros alunos.

A *Voz 10* destaca que a adesão num primeiro momento foi imposta, a escola recebeu um chamado da coordenadoria comunicando que deveria aderir ao Mais

Educação, em função do IDEB ser muito baixo, e foi essa forma, se não houvesse a adesão, era preciso traçar outra estratégia para resolver esse problema com o índice.

O fato de não ter um coordenador de 40 horas do Mais Educação, pois ele é muito exigido, ele precisa ajudar nas trocas de oficinas, suprir quando um professor ou monitor falta, bem complicado, na escola há um de 20 horas, para funcionar como deve ser, é pontual que se tenha um professor 40 horas. Outra dificuldade é a questão da remuneração do monitor que é um ressarcimento, ele não é considerado como uma remuneração, para que não haja vínculo, é um ressarcimento, mas ele deve ser revisto, já foi levemente melhorado, mas, mesmo assim, para que se consiga efetivar essas pessoas, para que tenha uma sequência de trabalho, ele é essencial e o ponto mais agravante é a questão de espaço, a estrutura física.

Nas reuniões pedagógicas, cita-se o Mais Educação e, no começo, como tudo que é novo assusta, houve resistência e até pedido de alguns professores para retirar alunos do Mais Educação, por estarem ficando cansados, mas, não havia estrutura, eles não deitavam para descansar, então, obviamente eles não estavam acostumados com um ritmo diferente, mas, agora, não há resistências, veem o Mais Educação como positivo e quanto às crianças também, tanto que temos uma lista de espera aguardando.

Houve um encontro de capacitação num sábado, foi em outubro de 2011, a única que aconteceu, e como a troca de monitores é frequente, então, eu, não foi eficiente, tem que ser mais seguida, tem que ocorrer com mais frequência para atender esse público que é rotativo. A monitora do projeto teve um encontro também, fora as reuniões tanto para a gestão, quanto para orientadora para passar os pontos pontuais. São reuniões administrativas, quando chega a verba, ou tem algum encontro de planejamento. No ano passado houve um encontro das escolas que possuem o Mais Educação fizeram uma reunião antes para planejar o que cada escola levaria, que tipo de apresentação faria, mas técnicas do programa teve uma.

O aspecto a infraestrutura é recorrente, isso aparece na *Voz 17*, pois já foi preciso se deslocar com os alunos a pé para dar oficina fora da escola, eles voltavam cansados, em um mês mais ou menos eles estavam falando em desistir. A diretora e pensou o que seria possível fazer, ano passado, as aulas aconteceram no saguão, foi a solução encontrada, até outubro do ano passado mais ou menos.

Depois foi feita uma reforma e uma sala foi montada para o programa, é uma sala bem equipada. Na oficina de matemática, os alunos diziam que matemática eles aprendiam na sala de aula, não gostavam dos joguinhos, então, agora, eles usam este espaço para fazer o tema, está sendo muito boa a integração.

Há uma separação, no início havia um bloqueio do turno da tarde, principalmente, de não querer aceitar, os alunos são da tarde, então quando é preciso entrar para entregar algum bilhete, nota-se que alguns professores ficam indiferentes. De tanto brigar e dizer que o Mais Educação é um programa da escola começaram a aceitar.

Em relação ao Programa não houve capacitação, o coordenador chegou e não sabia de nada, foi buscando material, lendo, e buscando informações. Seria importante que o programa fosse atendido por professores, não por pessoas da comunidade.

Para Voz 26 a falta de recursos humanos e o financeiro da merenda são alguns limitadores, pois não se consegue, com os noventa centavos por aluno, dar café, almoço e lanche.

Este deveria ser um programa muito bom, destaca a Voz 30, se, o governo desse estrutura para isso, foi aderido, só que não tem espaço físico na escola, então, se o governo colocasse a questão do espaço físico e depois colocasse implementasse o programa iria ser uma maravilha, e se tivesse profissionais. Iria ajudar muito na questão do tempo integral na escola, as dificuldades seriam sanadas no projeto, só que não há espaço físico. Então, o projeto seria excelente se tivesse estrutura.

A participação da comunidade escolar é pouca. Às vezes se faz reunião vem meia dúzia de pais, essa questão na escola está precária, se houvesse a participação dos pais a educação seria outra. Às vezes é enviado bilhete e os alunos nem mostram em casa.

A Voz 34 destaca a falta de estabilidade dos monitores, falta de incentivo. A questão de selecionar os monitores, muitas vezes não tem uma opção. Tem coisas que prejudicam o trabalho.

Não são todos os pais que participam e que tem interesse na vida escolar dos filhos, e aí está o segredo também da educação integral, os pais tem que participar e

apoiar a escola no que precisa, quando são solicitados para uma reunião não vem nem 50%.

O que você entende por qualidade na educação?

Voz 1

Olha, eu tenho muitas experiências bem diferentes e acho que nós estamos longe da qualidade na educação, 1ª lugar o nosso professor precisa querer estar na profissão, o que na maioria das vezes ele não quer. Ele está ali, esperando, infelizmente, esperando o final do mês para receber, e pouco preocupado se o aluno vai aprender e trazer coisas novas para o aluno. E, outro ponto, não sei se é em todas as escolas, mas, na nossa escola é o espaço físico. Nós só temos salas de aula, não temos outros espaços para tirar os alunos para que eles possam interagir com coisas diferentes, com laboratórios, com atividades. Aqui, se chove na nossa escola como é que a gente vai dar o recreio, nós não temos nem espaço para dar um recreio pra eles, então assim, eu acho que nós estamos muito longe da qualidade na educação, pelo menos enquanto a realidade da escola que eu trabalho.

Voz 5

Qualidade na educação já diz tudo, é onde temos que oferecer o nosso melhor para os nossos alunos então esse Programa vem para contribuir, ajudar para que nossos alunos, dentro das oficinas, possam estar melhorando a qualidade de ensino deles, eles estão nas oficinas envolvidos com jogos, brincadeiras, participando junto da escola, mais atuantes, os pais também participam bastante, estão sempre aqui.

Voz 10

Qualidade na educação é você usar todos os meios possíveis, todas as ferramentas pra proporcionar a aprendizagem e proporcionar também outras vivências, não só de conteúdos.

Voz 17

Integrar a sala de aula, família, professores, que é o que o mais educação, pelo menos aqui na escola é o que nós estamos fazendo.

Voz 26

Eu acho que a principio os recursos humanos, que ali reside o sucesso, quando o profissional está bem qualificado, de uma forma bem valorizada, está com condições de fato de se aperfeiçoar continuamente, melhora tudo. Depende desse profissional o estímulo, todo o desenvolvimento prático na sala de aula que reflete no sucesso e na qualidade da aprendizagem e também o envolvimento do aluno que hoje a escola

concorre com os meios de comunicação, o próprio celular, a própria internet que é muito mais encantadora que uma sala de aula, às vezes. Mas acho que a grande diferença de educação se faz com os recursos humanos, com profissionais bem preparados, satisfeitos, comprometidos e valorizados também financeiramente.

Voz 30

A principio qualidade é a melhoria, tentar dar melhor educação num contexto de escola só que através desse projeto. Só que nós temos dificuldades muito grandes através desse projeto, esta faltando profissionais, porque professor não tem disponibilidade, valor que pagam por oficina pro monitor é só ajuda de custo. Então, esta sendo muito dificultoso encontra monitor pra essa melhoria da educação, porque pra essa função teria que ser licenciados em educação pra poder dar uma educação, não que não sejam os monitores sem ter ensino superior sem ter capacidade, claro que tem, só que eles não tem experiência com alunos. Não conseguimos profissionais nessa função.

Considerando o caráter polissêmico do conceito de qualidade na educação é possível considerar que alguns pontos são recorrentes na fala dos gestores em relação a temática abordada, e que também podemos fazer uma relação com o que os gestores das escolas públicas apontaram como fatores decisivos para uma boa educação: comprometimentos dos professores, recursos humanos, infraestrutura, participação dos pais, qualificação dos monitores envolvidos, melhores condições de trabalho, passando pela remuneração.

O objetivo central do Programa Mais Educação é trabalhar na perspectiva da educação integral ampliando o tempo e os espaços das escolas, ao confrontarmos essas duas propostas encontramos pontos convergente e pontos divergentes, quando perguntamos se essa seria a melhor forma para se oferecer uma educação em tempo integral.

Para a Voz 1 o Mais Educação é uma atividade e a escola em tempo integral tem outro objetivo. Assim, é e não é, a escola já está habituada e preparada para aquele tipo de atividade, mas, ainda não é o melhor caminho. O Mais Educação foi implementado com a promessa de melhorar a estrutura. Chegou, e até agora não tem estrutura, então, primeiro de tudo a escola precisa estar bem estruturada para receber este tipo de Programa. Então é possível afirmar que não é o melhor caminho. É uma experiência. Serve para saber o que pode, o que não pode, como é que vai agir, como é que organizar e programar.

Na opinião da *Voz 2*, no momento é a melhor forma de oferecer educação integral, não que não tenha outras formas, tem, sim, outras formas de conseguir um trabalho melhor com o aluno. Sabe-se que em alguns lugares funciona como creches, que não dão assistência que a criança precisa.

Já para a *Voz 5* o Mais Educação até pode ser uma forma de oferecer educação integral, mas, tem muita para ser estudada, para aprender, estão chegando coisas novas, mas o caminho é esse, é importante saber escolher os oficinairos, que tenham comprometimento, mesmo sendo um trabalho quase voluntário, é preciso fazer amor, é por aí o caminho para dar certo.

Para a *Voz 10* é um começo da educação integral. O Mais Educação serviu pra ver o que é uma educação integral, só que a educação integral tem uma proposta diferente do Mais Educação. Oferece oficinas em turno inverso e a educação em turno integral quer que essas oficinas sejam dissolvidas na parte pedagógica dos alunos. Então, são propostas diferentes, esse é o primeiro passo para que isso aconteça, até para que os gestores se deem conta que é um caminho, que está vindo, que está bem forte essa questão, há uma necessidade social e não há como fugir disso.

Essa é a melhor forma para oferecer educação em tempo integral, de acordo com a *Voz 22*, porque eles já vão criando o hábito de participar de oficinas, de escolherem aquilo que eles querem, ter aquela responsabilidade.

Não se sabe, as outras propostas não são conhecidas, destaca a *Voz 26*, é difícil fazer um comparativo. Hoje a realidade das famílias é bem diferente, os pais trabalham todo dia e as crianças ficam sozinhas, ou a mercê de alguém, um vizinho que olha, ou ficam na televisão, na internet. A maioria dos alunos se não ficam na escola, ficam assim. Não é o ideal, tem algumas falhas.

Para a *Voz 30* se tiver estrutura física essa é a melhor forma de oferta educação integral, destaca a *Voz 30*, material tem, material vem. Mas estrutura física é uma *encrenca* todos os dias, porque o auditório é usado para vídeo, para apresentação na escola, capoeira e violão tem que ser neste espaço, e funciona duas vezes na semana. A sala de artes é usada para o artesanato, mas, artes, também, usa a semana inteira, então dá confusão, laboratório de ciências, também, é uma correria.

É possível afirmar que o maior entrave para educação integral de qualidade é o espaço físico, as escolas não possuem uma infraestrutura adequada para isso. Mesmo quando são apontados os limitadores, logo é destacado um aspecto relevante em relação aos objetivos do Programa.

Isso demonstra que na opinião dos gestores, mesmo com dificuldades a proposta chega à escola como uma oportunidade de qualificar o processo de ensino e aprendizagem, retirando da rua, das situações de vulnerabilidade as crianças filhas de pais trabalhadores ou desempregados.

5.3.3. Professor

Foram entrevistados uma média de seis professores, quando perguntamos qual a sua opinião em relação à educação em tempo integral, tivemos as seguintes respostas:

Voz 4

Eu acho que principalmente nos anos iniciais deveria acontecer. Só que eu não vejo assim só com oficinas, eu acho que nós deveríamos ter mais tempo, como vai ser mesmo, oficinas em dois turnos. Eu sempre apostei e sempre fui a favor da educação em tempo integral, acho que a qualidade do ensino seria melhor se fosse em tempo integral, principalmente a nossa clientela que são ociosos no outro turno.

Voz 9

Eu acho bom, porque eles ficam só em casa, dia de chuva eles não vinham para escola.

Voz 11

Se tiver profissionais qualificados eu dou todo apoio, agora se for uma educação só pra dizer que os alunos estão na escola não. Tem que ter espaço físico adequado e profissionais habilitados né, primeira coisa senão não é de qualidade nunca.

Voz 21

Eu acho que é uma coisa muito importante se ela atingir os objetivos a que se detém, trabalhar essa parte, que na sala de aula tu não consegue atingir todas as áreas então aquilo que fica na sala de aula o mais educação trabalha. É um complemento

Voz 24

Que é uma proposta valida, nossa escola vai ter agora, vai ter outros projetos, tudo é um complemento, se é pra beneficiar o nosso aluno, é uma proposta valida, ainda mais a nossa clientela que tem uns alunos que são bem carentes, acho que vai auxilia-los. Tem criança que vem aqui, passam o dia inteiro, eles se alimentam bem, depois vão participar das oficinas. É valido.

Na sua opinião esse é o melhor caminho para oferecer uma educação em tempo integral?

Voz 24

Não sei se é o melhor caminho, mas acho que é um bom caminho. Acho que temos ainda uma longa caminhada. A gente esta caminhando e eu tenho certeza que a gente ainda vai ser um País tão bem desenvolvido na educação como na economia, somos o 6º em economia. Mas acho que todos os incentivos que estão sendo dados pra área educacional acho que é um bom caminho e espero trabalhar porque não adianta só querer, a gente chegar onde o Brasil merece e o cidadão brasileiro merece.

Voz 27

Eu conheço alguma coisa em relação à escola que tem tempo integral, eu acho que ele não se diferencia muito do Mais Educação, eu acho que o objetivo é o mesmo, mas, teve projetos que foram implantados naquela época lá que a gente detectou alguns problemas em termos da escola ter um debate sobre isso, uma discussão sobre isso, da escola ter um entendimento desse projeto. Eu acho que é importante, que é uma boa oportunidade para aquelas crianças que não tem mais os pais em casa como é hoje, todo mundo trabalha, mas, eu também entendo que é difícil trabalhar com os alunos, ficar com eles o dia inteiro na escola, por mais que a escola tente dar algumas coisas atrativas a gente sabe que estudar não é fácil. Eu acredito que a escola no seu geral não esta preparada pra receber educação em tempo integral, acho que a ideia é boa, excelente, mas, cai naquela de algumas expressões que a gente escutava de que os alunos só ficam correndo por aí, em Ijuí teve muito problema na escola com turno integral. O aluno gosta de vir pra escola, mas depende da atividade que ele tem que fazer não gosta, então, eu acho que esse é um dos maiores desafios que se tem pela frente nessa história de escola em tempo integral.

Pontos considerados relevantes na proposta do Programa Mais educação abordados pelos professores.

Para a Voz 4 o Mais Educação, contribui muito para as crianças, principalmente, as que estavam muito ociosas no turno que não estão na sala de

aula, turno inverso. Os alunos são incentivados a participarem, porque há um entrosamento entre eles, o professor e a escola toda, tem mais envolvimento com a escola. É possível perceber o gosto pela escola, pelos estudos, pelas atividades. Eles têm uma visão geral de tudo, são bastante retraídos no início e desenvolvem bastante o relacionamento com os outros e com a escola.

Os alunos estão envolvidos com a aprendizagem, porque eles têm vários tipos de oficinas, principalmente, o esporte que não se trabalha tanto quanto deveria dentro do contexto escolar, mas, com o Programa Mais Educação essa parte é bastante aprimorada, esportes, cultura, música.

A Voz 9 destaca que o Programa desenvolve bastante a aprendizagem do aluno, o convívio social, as dificuldades, eles desabafam com os professores, e sem falar do rendimento, eles evoluíram. Eles vão à sala, extremamente, diferentes, são poucos então é possível fazer atendimento individual. O Programa auxilia na alimentação, na higiene pessoal, é um todo para vida dos estudantes.

Para a Voz 21 o Programa Mais Educação é uma continuidade do trabalho realizado em sala de aula, só que além da aprendizagem em outras áreas, seria uma continuidade, que na verdade é englobado, nas oficinas, o desenho, a música, o canto, as artes marciais de taekwondo, então seria isso, englobar tudo. Em relação ao comportamento dos alunos melhorou a responsabilidade de trazer o material, de vir no horário, de eles já se organizarem, porque vêm pela manhã e ficam para à tarde. É importante destacar, que nesse caso, há uma participação dos pais, foram juntos em passeios e atividades que foram feitas fora da escola, tem essa ajuda, eles participam, eles gostam bastante.

A Voz 23 salienta que os alunos melhoram bastante, sobre hábitos de higiene e socialização, tiveram avanço. Constantemente, são realizadas reuniões de avaliação, os professores sentam para ver se tem alguma dificuldade. A ideia do Mais Educação é boa, claro que falta bastante recurso, com o tempo de repente se invista mais, tudo que vai proporcionar ao nosso alunos melhores condições é válido, claro que tem que se fazer alguns ajustes.

O Programa ajuda em diversos fatores os alunos, destaca a Voz 24, no seu desenvolvimento cognitivo, intelectual, comportamental e, também, ajuda muitas famílias, principalmente das famílias carentes, serve como apoio alimentar, faz as crianças entenderem o verdadeiro significado de educação. Ele veio para suprir uma

lacuna que fazia muita falta. É um programa de extrema importância, é muito proveitoso.

Para a Voz 27 Programa Mais Educação é aquela oportunidade a mais, que está sendo oferecida, hoje, nas escolas para que o aluno consiga desenvolver, superar certas dificuldades e se constituir, ter mais elementos de sociabilidade de integração e de desenvolver mais habilidades, a criatividade no sentido de construir um cidadão mais participativo, mais autônomo, com mais iniciativa. Também para inserção, social, principalmente, aqueles alunos com mais dificuldade tanto em termos de aprendizagem como em termos de interação social, em termos de sociabilidade.

Alguns pontos limitadores que apareceram várias vezes na fala dos professores:

- Falta de avaliação que envolva todos os segmentos da escola;
- A falta de participação dos pais na escola;
- A falta de acompanhamento dos pais em casa;
- Indisciplina.

Isso dificulta o aproveitamento em sala de aula, e compromete a qualidade da educação, que é outro ponto que foi questionado aos professores.

O que tu entende por qualidade da educação?

Voz 4

Qualidade não é tu tocar o aluno pra frente, simplesmente o alunos passou, tem qualidade, acho que quando ele consegue ter uma opinião própria, emitir opinião sobre as coisas, ser independente naquilo que faz. Não importa o nível, mas a qualidade de saber fazer e fazer bem. Acho que a educação de qualidade tem que visar os valores principalmente.

Voz 9

Qualidade eu entendo que é um complexo muito amplo, porque envolve conhecimento, envolve a vida deles lá fora, que muitos deles às vezes chegam e colocam a gente nem sabe. Às vezes a gente enfrenta até dificuldade.

Voz 11

Pra ser realmente de qualidade primeiro lugar acho que tem que ter bastante apoio da família. Agora eu estou tendo bastante dificuldade por causa da falta de apoio familiar, porque o trabalho rende o dobro. Além do

espaço físico, tudo contribui, apoio pedagógico da equipe diretiva também.

Voz 21

Acho que uma educação em primeiro lugar que o aluno pode se desenvolva em todas as habilidades, não só dentro na sala de aula, mas também fora, acho que isso é o programa mais educação, trabalhar com eles.

Voz 23

É aquela que nós vamos forma os nossos alunos pra vida, não só na parte cognitiva, não só na parte do conhecimento, mas formas eles pro mundo lá fora, que é isso que a gente tenta passar pra eles, claro que o conhecimento é importantíssimo mas também eles como cidadão como que eles vão se portar na sociedade como cidadão. Ainda mais que aqui nós temos uma clientela bem diferenciada, tem alunos três dos quatro alunos que vem que são bem carentes e é uma forma de tirar eles da rua, mostra coisas novas, preparar eles pra vida.

Voz 27

Hoje nós temos muitas pesquisas por aí, educação para todos, tem o INEP, tem o PISA, tem vários indicadores que avaliam a educação. Claro que a gente tem que levar em conta esses dados, com certeza, mas também temos que tomar cuidado para não pegarmos estes dados somente com referencia. Pra mim qualidade na educação é o aluno ter desenvolvido todas as habilidades em termos de comunicação, de leitura, de escrita, na matemática, de iniciativa, na educação e principalmente que ele possa estar definindo o que é melhor pra vida dele.

5.3.4. Oficineiros

Ao perguntar aos oficineiros sobre o que eles entendem por qualidade na educação obtivemos as seguintes respostas:

Voz 2

O que eu entendo por qualidade basicamente o que a gente tem apreendido na faculdade né, porque não adianta o professor se abster na sala de aula, porque o professor hoje em dia estava muito focado no livro didático e na sala de aula e não é, a criança aprende brincando aprender muito mais brincando porque, já diz um grande crítico da educação que nem um adulto fica 4 horas sentado escutando porque uma criança tem que ficar. Então a gente pensa assim, que não é só a

escola que é um motivo pra educação, eles saindo por aí consegue muito mais aprender, assimilar do que dentro da sala de aula isso é fato já.

Voz 6

Qualidade na educação tem que tentar formar um cidadão, não tanto na parte teórica, que teórica eles que vão ter que estudar, não é tu cobrar todo dia, mas, na formação do cidadão tu pode formar uma criança.

Voz 12

O investimento que é feito, por exemplo, as universidades, os institutos federais, esses programas sociais que o governo investe, isso tudo a longo prazo, o País só vai evoluir se investir na educação. Dai tem exemplos, a china, cuba apesar de tudo, a China hoje é uma potencia, há 20 anos atrás não era, investiu em educação. Então o alicerce pra um País evoluir primeiro passo educação, acredito eu.

Voz 18

O respeito, os modos como eles se portam porque tem muitos também que não tem na verdade, daí a gente tenta passar alguma experiência, por mais que não seja formado, a gente fala tu não pode comer assim, tu não pode isso ou aquilo, tem uns com temperamento um pouco mais alto. Mais o ensino no caso.

Voz 24

Entendo que a gente possa formar não só uma pessoa que entende, que tem um pouco mais de cultura, mas uma pessoa que seja um aluno critico, que realmente começa a pensar e entender o significa que eles tem dentro do contexto nosso até da vida, da qualidade da educação é o aluno realmente poder mudar um destino que parece já traçado e que ele possa modificar isso, que a educação seja um fator de transformação na vida dele.

Voz 32

Eu acho que qualidade vem muito do professor, pra você transmitir uma boa qualidade você tem que ter conhecimento, então quanto mais os professores estudarem mais vão conseguir passar conhecimento. Primeiro lugar os professores se qualificarem bem.

Foram levantados com osicineiros alguns ponto considerados relevantes e outros pontos limitadores na implementação do Programa.

Aspectos relevantes

- Não são problemáticos, como alguns professores definem em sala de aula.
- Há uma boa frequência.
- Alunos participativos.
- Forma de entretenimento.
- Foco na educação.
- A relação oficinairo/aluno.
- Educação e diversos juntos.
- Regras.
- Participação dos pais.
- Projeto brilhante.
- Oferece novos conhecimentos.

Limitadores

- Pouca participação dos pais.
- Falta de auxílio dos pais no processo de ensino e aprendizagem.
- Muita falta no final do ano.
- Insuficiência de recursos para a merenda.
- Uso de palavrões.
- Indisciplina.

Com isso é possível perceber que algumas contradições na fala dos oficinairos, o que se dá, principalmente, pela público que a escola atende, a região onde ela está inserida, os índices sócias, econômicos e culturais.

Nesse sentido, perguntamos a eles se essa seria a melhor forma de oferecer uma educação integral.

Voz 6

É o melhor caminho, mas também os pais tem que conviver com seus filhos, não deixam só com o professor, ele tem que ver o dia a dia do seu filho e ver se ele esta tendo uma boa formação.

Voz 18

Não sei se seria uma melhor forma, mas nós estamos tentando o possível pra ajudar eles, agora até os da primeira série, os pequeninhos tem que ensinar bem mais que os grandes. Os professores tentam fazer o máximo pra educar, tem uns que já não tem educação em casa, mas, dai aqui eles tentam uma visão diferente que os professores passam pra eles, conversam separado com eles, é que nem aula na verdade.

Voz 24

Não digo que seja o melhor caminho, mas acho que já é um bom começo, porque no meu tempo eu lembro que não tinha nada, eu trabalhava, mas tinha muita gente que ficava em casa, na rua, então aos poucos esta melhorando. Uma coisa que veio ajudar muito acho que é a questão da alimentação nas escolas, a gente que elas almoçam, então tem uma qualidade melhor.

5.3.5. Estudantes

Perguntamos aos estudantes o que é preciso para se ter uma boa escola.

Voz 3

Mais tempo na escola e mais educação para os alunos.

Voz 8

Poder estar na escola e participar do Mais Educação.

Voz 13

Criança que aprende o que as professoras ensinam.

Voz 14

Não sei

Voz 15

Educação boa é respeitar, só o que eu sei.

Voz 16

Tem que ter carinho.

Voz 19

Ela precisa oferecer bastante educação, tipo aqui, e essas coisas que nós aprendemos.

Voz 20

Mãos abertas, paz e carinho.

Voz 25

Mais respeito entre os alunos e os professores e mais consideração, sem racismo, sem desrespeitar as leis.

Voz 28

Bom estudo, professores bons.

Voz 29

Uma sala boa, cadeira, bebedouro, merenda boa, biblioteca.

Voz 31

Respeito, educação.

Alguns estudantes disseram não saber o que uma escola precisa oferecer para ser considerada boa/de qualidade, mas em sua maioria, percebemos que está muito relacionada a humanização, ao carinho, isso era visível no olhar desses estudantes quando fazíamos as entrevistas, era possível sentir que não estavam ali obrigados, mas sim era uma escolha, pois a escola é o melhor lugar.

Se a escola é o melhor lugar, você gostaria de estudar em uma que oferece mais tempo e mais espaço para o ensino e aprendizagem, numa perspectiva de educação integral, desenvolvendo atividades relacionadas ao esporte, à cultura, à saúde e ao lazer?

Sim, porque é muito bom, tempo integral na escola, pra que daí o programa mais educação, é para os alunos aprender para que esteja pronto para fazer uma prova. Agora no Programa não tem Matemática nem Português, mas eu acredito que tenha.

✓ *Sim, para passar mais tempo na escola.*

✓ *Não, é ruim.*

✓ *Ah daí seria bom.*

✓ *Sim, porque a gente ia fazer várias atividades e ia estudar bem e aprender mais.*

✓ *Sim, porque é bom, porque quando não tem nada para fazer a gente vem na aula pra estudar e é bom.*

✓ *Sim, não sei, não faço ideia.*

✓ *Sim, prefiro ficar aqui no Mais Educação.*

✓ *Eu gostaria, porque a gente tem os trabalhos, a gente pode fazer no Mais Educação, daí por um momento é bom e por outro é ruim, porque às vezes tem briga, às vezes não.*

✓ *Sim, porque a gente estaria lá aprendendo.*

✓ *Gostaria, porque deve ser melhor, não sei nunca estudei numa escola integral.*

✓ *Sim, porque a gente aprende mais.*

As entrevistas nos possibilitam confrontar, indiretamente, o imaginário de cada envolvido no Programa Mais Educação, o gestor apresenta alguns aspectos relevantes e limitadores, que não são os mesmos dos demais atores, e que pode representar um espaço muito grande até chegar ao imaginário do estudante, que pode nem perceber que a escola enfrenta dificuldades para mantê-lo com atividades diversificadas, mas que está engajada na possibilidade de oferecer mais educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tocando em Frente

Almir Sater
Compositor: Renato Teixeira

*Ando devagar por que já tive pressa
E levo esse sorriso por que já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe,
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Nada sei.*

*Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir*

Algumas considerações se fazem necessárias, não sei se são finais, pois como diz a música, *levo a certeza de que muito pouco eu sei*, diante de uma temática tão abrangente e recorrente na atualidade, como uma alternativa para melhorar a tão discutida qualidade da educação. Esta pesquisa possibilitou-nos um aprofundamento teórico e empírico sobre a temática da educação integral no Brasil e na Argentina, países tão próximos, mas com realidades tão distintas. A Argentina passa por uma séria crise econômica, que desperta o olhar do mundo sobre ela. O Brasil já dispõe de uma economia estável, porém, ainda apresenta alguns déficits, principalmente, na área da educação pública, oferecida aos menos favorecidos.

A pesquisa nos trouxe algumas surpresas, pois ao fazer o levantamento de trabalhos, alguns apontavam para a direção de que o Programa Mais Educação era uma proposta que apresentava sérias dificuldades na sua implementação, e de pouco retorno para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, nas escolas

visitadas, a realidade constatada não era essa, encontramos pessoas comprometidas, orgulhosas em apresentar os resultados obtidos até o momento. Para alguns pode não ser a melhor forma de oferta educação em tempo integral, porém é uma alternativa viável, diante dos problemas de infraestrutura que a escola pública brasileira enfrenta.

Essa afirmação pode ser utilizada, inclusive, para as propostas da Argentina, a escola está percebendo que precisa oferecer mais opções aos seus estudantes, pois estamos em mundo em que as mudanças acontecem aceleradamente, e a escola precisa tentar acompanhar essas transformações sociais. Tínhamos uma escola que excluía àqueles que não se enquadravam nos padrões, hoje, temos uma escola que inclui, que aceita a diversidade que por anos não teve acesso a um ensino público, diante deste contexto ela precisa ressignificar, oferecer outras possibilidades de ensino, para que haja aprendizagem.

Apresentamos a evolução da oferta dos três programas, Jornada Ampliada, Jornada Estendida e Mais Educação, se há ampliação da oferta, é porque há um retorno, algumas vezes isso não é visível imediatamente, demora um certo tempo, pois mexe com a cultura da escola, com a cultura das famílias, que também precisam de adaptação para essa nova realidade escolar.

Neste contexto, o ciclo de políticas nos possibilitou pensar os Programas desde a concepção até a implementação, as legislações apresentam o que seria ideal, na prática encontramos o real, do ideal para o real há um distanciamento muito grande, e necessário, pois uma política é pensada para um grupo social, ou para uma nação, para um estado ou para um município, poucas vezes são levadas em conta as diversidades que aparecem e precisam ser consideradas.

Esses programas estão qualificando o espaço escolar, estão mudando a estrutura organizacional da escola, alguns professores percebem que é possível pensar outras formas de trabalhar em sala de aula, a partir das oficinas, principalmente, se for pensar a educação em uma perspectiva integral. O estudante não é um sujeito passivo diante das mudanças, diante das políticas, é um cidadão ativo construtor de mudanças, essa dinamicidade obriga a escola pensar alternativas, de preferência, viáveis, para que o problema da evasão e da reprovação sejam sanadas.

Tanto a evasão como a reprovação exige uma nova forma de perceber a escola, precisamos dar conta deste novo contingente que chega, excluir é proibido, fazer de conta que se ensina, não dá mais certo, principalmente, porque estamos diante de um sistema que controla as nossas ações, verifica se estamos trabalhando adequadamente, avalia constantemente, e expõe os resultados que ultrapassam os muros das escolas.

Nenhuma escola quer ser considerada inferior pelo seu desempenho nas avaliações externas, todas prezam por um ensino de qualidade, baseado na inclusão social, acreditamos que isso não seja meramente um discurso panfletário. Durante muito tempo, as escolas de periferias foram as mais afetadas pela falta de políticas que privilegiem a formação integral das crianças, a necessidade de recursos adequados gerava uma educação precarizada. Hoje, a realidade começa a ser vista de outra forma, novas possibilidades passam a fazer parte deste contexto escolar, as políticas de financiamento da educação foram ampliadas, por exemplo no Brasil, a destinação de 10% do PIB para a educação, a criação do FUNDEB, entre outras.

O tempo em que estive na Argentina possibilitou-me conhecer outra realidade, outra cultura, riquíssima, por sinal. Um povo receptivo, disposto a discutir as questões educacionais, em todas as escolas que visitei senti esta receptividade, as portas foram abertas, as angústias foram compartilhadas. Os recursos ainda são escassos, a Nação, de forma tímida começa a investir, por exemplo, na manutenção das bibliotecas escolares, ao enviar livros, na disponibilização de recursos para que a escola possa comprar matérias para a qualificação do ensino.

Em nenhum momento, tivemos o interesse de comparar as duas realidades para estabelecer padrões de qualidade, mas sim, para problematizar e questionar o que cada país tem para oferecer em termos de educação, visando á qualidade.

REFERENCIAS

ADRIÃO, T. e GARCIA, T. **Oferta educativa e responsabilização no PDE: o plano de ações articuladas.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 779-796, set./dez. 2008.

ALMONACID, Claudio & ARROYO, Miguel. **Educación, trabajo y exclusión social: tendencias y conclusiones provisórias.** In: GENTILLI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho.** 5. ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2011.

ARISTÓTELES. **Política.** 5ª Reimpressão. São Paulo: Martin Claret Ltda, 2011.

ARGENTINA. Ministério da Educação. Lei 25.864/2003.

_____. Ministério da Educação. Lei 26.075/2005.

_____. Ministério da Educação. Lei 26.206/2006.

ARRETCHE, Marta. **Dossiê agenda de pesquisa em Políticas Públicas.** RBCS, vol. 18, n. 51, fevereiro/2003.

ARROYO, Miguel. G.. **O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver.** In: MOLL, Jaqueline ... [et al.]. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. **Educação em tempos de exclusão.** In: GENTILLI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho.** 5. ed. São Paulo Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2011.

_____. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1075-1432, 2010.

BALL, Stephen J. & MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por Dentro.** Ijuí: Unijuí, 2011.

BRASIL. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território.** Brasília: MEC, 2009a.

_____. **Educação Integral.** Brasília: MEC, 2009b.

_____. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais.** Brasília: MEC, SEESP, 2004.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). **O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil – 1990-2000.** Brasília, DF, 2003.

CARVALHO, E. J. G. **Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

CHAUI, Marilena. **Introdução à História da Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CORDOBA. Boletim Oficial. Ano XCIII – Tomo CDLXXXVI – N. 100, 24 jun. de 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação escolar, a exclusão e seus destinatários**. Educação em Revista. Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Formação de valores: um enfoque transdisciplinar**. In: MOLL, Jaqueline ... [et al.]. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

DIAS, Adelaide A. **Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educacativo**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa/PB: Editora Universitária, 2007.

ENGUIA, Mariano Fernández. **Juntos pero no revueltos – Ensayos em torno a la reforma de la educación**. Madrid: Visor Distribuciones, 1990.

FAUCONNET, Paul. **Introdução a obra pedagógica de Durkheim**. In: DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FONSECA, Marília. **Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social**. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/agos. 2009. Disponível em <http://cedes.unicamp.br>

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alcía. **Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites**. Educ. Soc. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 989-1014, out. 2007. Disponível em <<http://cedes.unicamp.br>>

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: Inovações em Processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GENTILLI, Pablo. **O Direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina**. In: Educação e Sociedade, São Paulo: Cortez, 2009. Vol. 30, nº 109. P. 1059 – 1079.

_____. **O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional**. In: Gentilli, PABLO A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIOLO, Jaime. **Educação de tempo integral – Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate**. In: MOLL, Jaqueline ... [et al.]. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

HEGENBERG, Leônidas. **Explicações científicas: introdução à filosofia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

HENZ, Celso Ilgo. **Paulo Freire e a educação integral – Cinco dimensões para (re)humanizar a educação.** . In: MOLL, Jaqueline ... [et al.]. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

KRAWCZYK, N. R. **O PDE: novo modo de regulação estatal?** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 797-815, set./dez. 2008.

LECLERE, 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.

LIBÂNEO, José Carlos [et al]. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização.** São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Antonio Bosco de. **Estado, Escola e Família: sobre o direito de escolha.** In: SILVA, Maria Vieira e CORBALÁN, Maria Alejandra (orgs.). Dimensões políticas da educação contemporânea. Campinas, SP: Alínea, 2009.

LIMA, Jorge Ávila de (org.). **Pais e professores um desafio à cooperação.** Porto – Portugal: ASA, 2002.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Abordagem do ciclo de políticas:** uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, jan./abr. p. 47-69, 2006.

_____. **A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais.** Atos de Pesquisa em Educação. V. 1 n. 2, p. 94-105, maio/ago. 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional.** Euc. Soc. Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MARQUES, Mario Osorio. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência.** 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

MARTINS, Maria Martins & WERLE, Flávia Obino Corrêa (orgs.). **Políticas Educacionais: elementos para reflexão.** Porto Alegre: Redes Editora, 2010.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). **Educação integral e tempo integral.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. V. 1, n. 1. Brasília, 2009.

MIRANDA, Estela M. **Uma “caja de herramientas” para ele análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach).** In: MIRANDA, Estela M.; BRYAN, Newton A. Paciulli. **(Re)Pensar la Educación Pública – Aportes desde Argentina y Brasil.** Córdoba: Universidade Nacional de Córdoba, 2011.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Integral: texto referência para o debate nacional.** Brasília: MEC/Secad, 2009. (Mais Educação).

MOLL, Jaqueline. **A agenda da educação integral: Compromissos para sua consolidação como política pública.** In: MOLL, Jaqueline ... [et al.]. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

NERY, Maria Aparecida. **A convivência familiar e comunitária é direito da criança e do adolescente e uma realidade a ser repensada pela escola.** Cad. CEDES, Campinas, v. 30, n. 81, Aug. 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622010000200005&lng=en&nrm=iso>. access on 13 May 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622010000200005>.

OLIVEIRA, Dalila Andrade, PINI, Mónica Eva; Feldfeber, Myriam. **Políticas Educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada.** Belo Horizonte: Fino traço, 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação.** Revista Brasileira de Educação. Jan./fev./mar./abr/2005 n. 28

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Reengenharia do tempo.** Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre Políticas Educacionais: Terreno de contestação.** Porto – Portugal: Porto Editora, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola.** São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Por dentro da Escola Pública.** 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. **O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central.** Ensaio. Aval. Pol. Públ Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 485-508, jul./set. 2011.

PERONI, Vera. Maria. Vidal. **Mudanças no papel do Estado e políticas públicas de educação: notas sobre a relação público/privado.** In: PERONI, Vera. Maria. Vidal; ROSSI, Alexandre Jose. Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do estado: implicações para a democratização da educação. Porto Alegre: UFPEL, 2012.

PERONI, Vera. Maria. Vidal. **A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado.** Revista de Educação Pública. Cuiabá v. 19 n. 40 p. 215-227, maio/ago. 2010.

_____. **Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do estado.** VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEDSUL. Anais... Univali, Itajaí/SC, 2008.

RABELO, Marta Klumb Oliveira. **Educação integral como política pública – A sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços educativos.** In: MOLL, Jaqueline ... [et al.]. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. **Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia em Pauta.** Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2012.

_____. **Escola de Tempo Integral – A semente do amanhã.** Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2012.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política educacional no Brasil**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, Aug. 2009 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005&lng=en&nrm=iso>. acesso em 12 julho 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622009000200005>.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida; SILVA, Katharine Ninive Pinto. **Educação Integral no Brasil de Hoje**. Curitiba: CRV, 2012.

SILVA, Maria Vieira; CORBALÁN, Maria Alejandra. **Dimensões políticas da educação contemporânea**. Campinas: Alínea, 2009.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio e PACHECO, Suzana Moreira. **Educação Integral: A construção de novas relações no cotidiano**. In: MOLL, Jaqueline ... [et al.]. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

CORAGGIO, José Luis; TORRES, Rosa María. La educación segun el Banco Mundial – Um análisis de sus propuestas y métodos. Madrid: Niño y Dávila, 1999.

XAVIER, Maria Luísa Merino de Freitas. **Educação Integral nas diretrizes curriculares nacionais e a exigência de um novo ordenamento curricular**. Ver. Traj. Mult. – Ed. Esp. XVI Fórum Internacional de Educação – Ano 3, n. 7. ISSN 2178-4485 – Agos/2012,

APÊNDICE A- Entrevistas (Brasil)

Entrevista com o Coordenador Local do Programa Mais Educação

1. Quantas escolas oferecem o Programa Mais Educação em sua Coordenadoria?
2. Como elas foram escolhidas?
3. Quantos alunos estão envolvidos?
4. A sua coordenadoria é responsável por quantas escolas? E quantos municípios? Todos eles oferecem o Programa Mais Educação?
5. Quantos alunos há na sua coordenadoria?
6. Como foi o processo de adesão? As direções das escolas aceitaram tranquilamente? Quais os principais entraves?
7. Há alguma política de acompanhamento das ações desenvolvidas pela escola? Quais são os instrumentos utilizados?
8. Há reuniões periódicas com os gestores do Programa e com osicineiros? Essas reuniões são registradas em atas?
9. Quais objetivos do Programa que você destacaria como principais?
10. O que você entende por qualidade na educação?
11. Quais são os pontos positivos do Programa?
12. Quais são os pontos negativos?
13. Você recebeu capacitação para trabalhar com o Programa? Quando? Onde? Com quem? Quais foram os instrumentos?
14. Tem notícia se a escola oferece outros Programas, há integração entre esses programas na escola, e em nível de coordenadoria?
15. Em sua opinião, O Programa Mais Educação é o melhor caminho para oferecer educação de tempo integral?
16. Os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas que oferecem o Programa contemplam o Mais Educação, há uma relação com as necessidades da comunidade?

Entrevista com os Gestores da Escola

1. Nome da Escola:
2. Número de Alunos da escola:
3. Número de alunos envolvidos no Programa:

4. Níveis de ensino oferecidos:
5. Última avaliação no Ideb:
6. O que você entende por qualidade na educação?
7. De que forma se deu a adesão ao Programa Mais Educação?
8. Descreva com suas palavras o que é o Programa Mais Educação.
9. Quais são os objetivos desse Programa, em sua escola?
10. Há quanto tempo a sua escola oferece o Programa?
11. Existem outros Programas em funcionamento na escola? Quais? São semelhantes ao Programa Mais Educação?
12. Quais os pontos positivos que você destaca?
13. Quais os pontos negativos?
14. Como é a participação da comunidade escolar?
15. Houve dificuldade para conseguir oficinairos interessados em trabalhar no Programa? Quais?
16. Como é o interesse dos alunos pelas oficinas? Há casos de estudantes que não queiram participar do Programa?
17. A escola faz alguma avaliação de acompanhamento do Programa? De que forma? Quem participa?
18. Em sua opinião, como os pais e/ou responsáveis veem esse Programa?
19. Houve capacitação para os gestores das escolas que oferecem o Programa Mais Educação?
20. Em sua opinião, esse é o melhor caminho para oferecer educação de tempo integral?

Entrevista com os professores

1. Descreva o Programa Mais Educação, em suas palavras?
2. Quantos alunos seus participam do Programa Mais Educação?
3. Você percebeu alguma mudança no comportamento deles, em relação à disciplina e ao aproveitamento?
4. É realizada alguma avaliação que envolva a direção da escola, professores e oficinairos em relação ao Programa Mais Educação?
5. O que você entende por qualidade na educação?
6. Em sua opinião, qual é o objetivo central do Programa Mais Educação?

7. No seu ponto de vista, existe a participação dos pais e/ou responsáveis no acompanhamento das atividades dos estudantes?
8. Qual a sua opinião em relação a educação de tempo integral?

Entrevista com osicineiros

1. Qual a sua idade?
2. Qual sua formação escolar? Foi em escola pública?
3. Qual a sua profissão?
4. Tem experiência em educação?
5. Já trabalhou em programas sociais?
6. Qual a oficina que você oferece? Por quê?
7. Como é a participação dos estudantes nas atividades? A frequência é satisfatória? Por quê?
8. Eles apresentam problemas de (in)disciplina?
9. Descreva com suas palavras o que é o Programa Mais Educação?
10. No seu ponto de vista, qual é o principal objetivo do Programa?
11. O que você entende por qualidade na educação?
12. De que forma a escola lhe oferece assistência quando enfrenta alguma dificuldade?
13. Você percebe a participação dos pais no processo de educação dos filhos?
14. Em sua opinião, esse é o melhor caminho para oferecer educação de tempo integral?

Entrevista com os estudantes

1. Qual a sua idade?
2. Em que série você está? Já reprovou?
3. Você mora com os seus pais?
4. Eles trabalham? Em que turnos?
5. Você participa do Programa Mais Educação há quanto tempo? Gosta de participar? Prefere qual oficina? Qual é a sua frequência?
6. Você participa de quantas oficinas? Qual é a melhor? Por quê?
7. Sua aprendizagem em sala de aula melhorou depois que começou a participar do Programa Mais Educação?

8. O que você entende por qualidade na educação?
9. Você gosta de estar na escola? Se não tivesse na escola no horário do Programa Mais Educação, estaria fazendo o que?
10. O que os seus pais e/ou responsáveis pensam sobre a escola oferecer o Programa Mais Educação?
11. Você gostaria de estudar em uma escola que oferecesse educação de tempo integral?

APÉNDICE B- Entrevistas (Argentina)

Entrevista con los directores de escuela

1. Nombre de la escuela:
2. Número de alumnos que atiende la escuela:
3. Número de cursos, grados que tiene la escuela:
4. Número de alumnos que participan en la Jornada Extendida:
5. ¿De que grados? De qué turnos?
6. ¿De qué se trata el Programa de Jornada Extendida?
7. ¿Cuáles son los objetivos de este programa en su escuela?
8. ¿Cuánto tiempo hace que su escuela lo ofrece?
9. ¿Cómo se tomó la decisión de participar en el Programa? ¿Era opcional participar?
10. ¿Cuáles fueron las principales dificultades para organizar la ejecución en su escuela?
11. ¿Fue difícil conseguir talleristas/docentes interesados en trabajar en Jornada Extendida? ¿por qué?
12. ¿Hubo formación para directivos de escuelas que ofrecen la Jornada Extendida? Recibieron algunas orientaciones del Ministerio de Educación?
13. ¿Cuál fue el papel de su supervisor en este proceso?
14. ¿Hay otros programas que se ejecutan en la escuela? ¿cuáles? Son similares a Jornada Extendida? ¿Buscan lograr los mismos objetivos?
15. ¿Cuáles son los aspectos positivos a destacar?
16. ¿Cuáles son los aspectos negativos?
17. ¿Cómo es la participación de la comunidad escolar?
18. En su opinión, ¿cómo ven los padres este programa?
19. ¿Los estudiantes se interesan por asistir? ¿por qué?
20. ¿Hay casos de estudiantes que no deseen participar en la Jornada Extendida? ¿cómo se resuelve?
21. ¿La escuela realiza una evaluación de seguimiento del programa? ¿De qué manera? ¿Quién/es lo llevan a cabo? ¿qué resultados han obtenido?
22. En su opinión, ésta es la mejor manera de proporcionar una educación a tiempo completo?
23. ¿Qué entiende usted por una educación de calidad?

ANEXO A – Carta de Indicação - CAPES

**Projeto CAPG-BA 060/2011**

Campinas, 15 de Agosto de 2013.

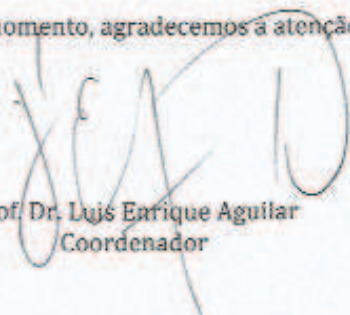
Assunto: CARTA DE INDICAÇÃO

Prezados Senhores:

Em atenção aos procedimentos previstos para o Projeto em andamento (060/2011), servimo-nos da presente para informar que o Prof. Jorge Alberto Lago Fonseca foi selecionado e cumpre os requisitos previstos pela CAPES para participar de Missão de Estudos de Doutorado junto à Universidade Nacional de Córdoba – Argentina.

Informamos ainda tratar-se de estudante regularmente matriculado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, que é parte integrante do presente Projeto.

Sendo o que nos permite o momento, agradecemos a atenção dispensada.



Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar
Coordenador

ANEXO B – Carta da co-orientadora na Argentina



Universidad
Nacional
de Córdoba



Ministerio de Educación
Secretaría de Políticas Universitarias

"Programa Binacional de Centros Asociados de Postgrados Brasil/Argentina, entre el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina, en red con Doctorados en Educación de la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Rio Grande Do Sul(UFRGS), Universidade Estadual de São Paulo (UNESP-Río Claro) y Universidade do Vale do Rio Sinos (UNISINOS)/Brasil" CAPG-BA (N° 060/11)

Dejo constancia que Jorge Alberto Lago Fonseca RG 1060980313 estudiante del Doctorado en Educación de la Universidade do Vale do Río Sinos (UNISINOS)/Brasil, se encuentra realizando una Misión de Estudio (ME) en el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, desde el 20 de septiembre al 20 de Diciembre de 2013. Su tema de investigación: " Mais Educação uma política no contexto da prática escolar" tiene como propósito analizar la situación de las escuelas de nivel medio de jornada extendida de Córdoba para comparar con experiencias similares en Brasil. Dicha actividad se desarrolla en el marco del Programa Binacional de Centros Asociados de Postgrados Brasil/Argentina, entre el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina, en red con Doctorados en Educación de la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Río Grande Do Sul(UFRGS), Universidade Estadual de São Paulo (UNESP-Río Claro) y Universidade do Vale do Río Sinos (UNISINOS)/Brasil" CAPG-BA (N° 060/11)

Se extiende la presente constancia en la ciudad de Córdoba/Argentina, a los veinticinco días del mes de Noviembre de 2013.-

Dra. Estela M. Miranda

Coordinadora CAPG-BA (060/11)

Profesora Titular Exclusiva-FFYH-UNC

ANEXO C – Carta de apresentação orientadora no Brasil



“Programa Binacional de Centros Associados de Pós-Graduação Brasil/Argentina, entre Doutorado em Ciências da Educação da Universidade Nacional de Córdoba/Argentina, em rede com Doutorados em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Estadual de São Paulo (UNESP-Rio Claro) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) / Brasil” CAPG-BA (Nº 060/11).

Apresento Jorge Alberto Lago Fonseca, estudante de doutorado em Educação pela Universidade do Vale Rio dos Sinos, que está desenvolvendo uma pesquisa intitulada “Mais Educação: uma política no contexto da prática escolar”, o doutorando tem como propósito analisar a situação das escolas que oferecem o Programa Mais Educação, para comparar com experiências similares desenvolvidas em Córdoba/Argentina, que oferecem os Programas intitulados Jornada Estendida e Jornada Ampliada.

São Leopoldo, 24 de fevereiro de 2014.


Profª. Drª. Flávia Obino Corrêa Werle