





UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

NADJA REGINA SOUSA MAGALHÃES

**EDUCAÇÃO INTEGRAL: OLHARES EM TORNO DE UMA
ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE CAXIAS-MA.**

FLORIANÓPOLIS (SC), 2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

NADJA REGINA SOUSA MAGALHÃES

**EDUCAÇÃO INTEGRAL: OLHARES EM TORNO DE UMA
ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE CAXIAS-MA.**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores, como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr^a Ana Maria Borges de Sousa

Co-orientadora: Dr^a Patrícia de Moraes Lima

FLORIANÓPOLIS (SC), 2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Magalhães, Nadja Regina Sousa

Educação integral : Olhares em torno de uma escola pública municipal de Caxias-MA. / Nadja Regina Sousa Magalhães ; orientadora, Dr^a Ana Maria Borges de Sousa ; coorientadora, Dr^a Patrícia de Moraes Lima. - Florianópolis, SC, 2014.

181 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Prática pedagógica. Emancipação. 3. Programa Mais Educação. 4. Currículo Escolar. 5. Educação Integral. I. Sousa, Dr^a Ana Maria Borges de. II. Lima, Dr^a Patrícia de Moraes. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

NADJA REGINA SOUSA MAGALHÃES

**EDUCAÇÃO INTEGRAL: OLHARES EM TORNO DE UMA
ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE CAXIAS-MA.**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
Linha de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores, como requisito
para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr^a Ana Maria Borges de Sousa - UFSC
Orientadora

Prof.^a Dr^a Patrícia de Moraes Lima - UFSC
Co-orientadora

Profa. Dra. Leonete Luzia Schmidt - UNISUL
Examinadora

Profa. Dra. Deuzimar Costa Serra - UEMA-MA
Examinadora

Profa. Dra. Teresinha Maria Cardoso - UFSC
Examinadora Suplente

AGRADECIMENTOS

Dizer um "muito obrigada" para expressar a gratidão a todos que estiveram envolvidos nesse processo seria muito pouco diante das contribuições diretas ou indiretas que produziram o espaço e o tempo do aprender.

A minha espiritualidade sempre me manteve forte diante dos obstáculos surgidos, pois estar bem consigo mesma através daquilo que acredita, é a melhor forma de superar "as pedras", alicerce aos desafios que se fazem no meio do caminho.

À minha família, especialmente minha Mãe Maria José Silva e Sousa, que sempre foi o meu porto seguro. O meu amor e respeito por tudo que me ensinou.

À minha irmã Najla Cristina Sousa Magalhães, com quem partilhei carências culturais. Hoje, ela é uma vencedora, mãe dedicada, mesmo como vítima da violência que a fez perder o pai de minha linda sobrinha e afilhada, Nairah Hessya Magalhães Santana, tão cedo.

À minha querida orientadora Ana Maria Borges de Sousa, para quem expressei o meu grande privilégio de ter sido sua orientanda, não só apenas pelos conhecimentos socializados, aprendidos e apreendidos e pela arte de ensinar que emana de sua alma, mas por ser alguém que tem um grande coração. Com ela dividi carinho e amizade. Pela pessoa tão humana que és, a minha eterna gratidão.

A minha co-orientadora, Patrícia de Moraes Lima, que com todo o seu cuidado, sabedoria e aconchego me conduziu para direcionar a minha escrita, sempre com muito zelo e carinho.

Ao NUVIC- Núcleo Vida e Cuidado, que me possibilitou momentos de formação que contribuíram para a minha trajetória acadêmica e profissional.

Aos professores do PPGE/ Programa de Pós Graduação em Educação da UFSC, pelos momentos de troca de conhecimentos e pela apreensão de saberes ao longo do mestrado.

A amiga Maristela Della Flora, com quem construí uma bela amizade através da sua acolhida no NUVIC.

Ao amigo Victor Freitas, pela grande amizade durante essa caminhada.

Às amigas do Mestrado com quem compartilhei angústia desde a qualificação: Anna Brito, Andressa Brandt.

Aos amigos Joelson Moraes, Franc-Lane Nascimento, Andressa Brandt, pelo ensaio de nossas escritas nos encontros durante o mestrado,

nos diversos lugares do Brasil, bem como pelos artigos submetidos aos diversos periódicos.

Ao querido Elio Roggia Junior, que o destino colocou no meu caminho para completar minha felicidade, com o seu carinho e afeto. O meu agradecimento carinhoso pelo seu companheirismo.

À Secretaria Municipal de Educação de Caxias, à coordenação do PME no município, que oportunizaram a realização da pesquisa de forma significativa.

À Escola Unidade Integrada Municipal Paulo Freire (gestoras, professores(as), monitores(as), coordenação do PME na escola, pessoal do apoio administrativo e alunos), sujeitos importantes para a construção desta pesquisa.

À amiga Deuzimar Serra, pelo apoio profissional durante a nossa caminhada pela educação.

Aos amigos: Marcos de Sousa, Antonia de Paula Sousa, Elias Cruz, Fátima Silva, , madrinha Nonata, pela amizade e carinho de hoje e sempre. A todos os companheiros de caminhada que não estão citados explicitamente aqui, mas que fazem parte da minha trajetória, pessoal, profissional e acadêmica.

PARA CRIAR PASSARINHO...¹

Para bem criar passarinho é bom ter asas na alma, imensa inveja dos voos e viver leve com as penas. Isso se consegue descobrindo a alegria de possuir um céu aberto como casa e ter como caminho a distância do nascente ao crepúsculo, sempre.

Para bem criar passarinho é necessário ter o corpo capaz de escutar o silêncio das pedras, o som do vento nas folhas, o ruído de soluços preso em garganta. Isso se alcança afinando bem os sentidos, para perceber sopros de flauta, cordas de harpa e murmúrios das perguntas e lembranças.

Para bem criar passarinho há que se sonhar borboleta, anjo ou estrela cadente, é importante ter imensas intimidades com o nada, admirar o vazio e um especial encantamento pelo azul que existe muito depois das nuvens, infinito adentro.

Para bem criar passarinho há que se gostar da noite como um tempo para dormir aninhado entre as estrelas. Isso se consegue não suspeitando dos sonhos e fascinar-se com a temporária presença de lua. Ter o escuro como manto capaz de abrigar o sono e mais uma paciente certeza de um sol depois de toda madrugada.

Para bem criar passarinho é proveitoso ignorar as grades, as prisões, as teias. É bom se desfazer das paredes, cercas, muros e soltar-se, deixar-se vagar entre perfume e brisa. É melhor ainda não dispor de trilhas ou veredas e ter o ar inteiro como um espaço pequeno para a leveza das asas.

Para bem criar passarinho é bom construir uma gaiola, mais ampla que a terra, de janelas abertas para o universo com seus planetas e



¹ *QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Para criar passarinho. 2. ed., São Paulo: GLOBAL EDITORA, 2011. (P. 22).*

constelações. E, depois, há que vigiar o sabor das frutas maduras nas árvores e provar do conteúdo das sementes.

Para bem criar passarinho é indispensável apreciar numa capela sons de sino para travar diálogo com os trinados. É bem preciso ter uma praça diante da igreja, com fios para os pássaros virgularem as pautas. Assim, as aves se fazem de música e descansam, sob penas, para renovadas revoadas.

Para bem criar passarinho há que deixá-los soltos para escolherem e esconderem seus ninhos entre árvores, varandas e telhados. É bom reparar, sem ansiedade, com distância, as suas pérolas postas em conchas de gravetos encarando o azul, debaixo de árvores e sombras de renda.

Para bem criar passarinho é conveniente amar as quedas de cachoeiras, as águas evoluindo nos rios e barulhos de chuva sobre as telhas, imitando grãos em peneira. Isso se faz possível se houver liberdade para as buscas, tempo para a solidão e saudades mansas de outros lugares ainda por conhecer.

Para bem criar passarinho é urgente apenas contentar-se com o desejo de tê-los na palma da mão. E isso se alcança ao imaginar-se acariciando as suas penas com cuidados invisíveis e os afagando apenas com o olhar, sossegadamente.

Para bem criar passarinho é essencial possuir um arco-íris, ilusão de água e sol, rabiscando no céu para passarinho pousar depois da chuva. E isso se faz possível, escolhendo nas nuvens as sete cores, ao entardecer.

Para bem criar passarinho é preciso ter ao alcance das mãos a linha do horizonte para escrever poesia para passarinhos cantarem. E isso se torna possível soltando o olhar para o bem depois das montanhas, dos mares, deixando o carinho murmurar rascunho de poema.

Para bem criar passarinho é bom visitar as montanhas para



deixar repousar as penas. E depois de altos passeios, sem deixar marcas de passagem, descansar entre montes e distância. Por ser assim, contemplar com o coração o além, onde só as rezas enxergam.

Para bem criar passarinho é obrigatório cultivar jardins, canteiros, flores e folhagens, para deixá-los por terra, soltos, aos bandos, ciscando apressados, perseguindo pequenos insetos e suspeitas raízes dormindo misteriosamente entre cigarras ainda por cantar.

Para bem criar passarinho é correto apreciar as lagoas esculpidas com o rumor do vento e apreciá-los entre mergulhos e banhos. Para isso, é bom desconhecer a rosa-dos-rumos e traçar o percurso segundo a luminosidade das estrelas.

Para bem criar passarinho é necessário prender o universo - dos mares do firmamento – em uma gaiola respirando azul e infinito por todos os lados. É seguro declarar que nenhum espaço é demais para os voos. Para bem criar passarinho é preciso experimentar as asas, sempre.

RESUMO

Esta dissertação tem como foco a Educação Integral, uma política pública integrante do Programa Mais Educação. Ela parte de estudos e vivências sobre uma escola municipal situada em Caxias, estado do Maranhão. A pesquisa contou com a participação de gestores, professores, monitores, familiares e alunos, com os quais agencei os questionamentos sobre o tema - Educação Integral. A intenção foi analisar como as práticas de Educação Integral têm se constituído nessa Unidade de Ensino, localizada no bairro Campo de Belém. Assim, delineou-se o problema de pesquisa: como a Educação Integral contribui para tecer uma prática pedagógica emancipatória, numa escola municipal de Caxias-MA? Durante o tempo em que eu estive em campo, os anseios, as dúvidas e expectativas emergiram nos discursos dos treze interlocutores, para reinventar o contexto educacional em sua pretensão de criar uma escola de tempo integral. Por meio da abordagem etnográfica foi possível configurar o olhar em torno do contexto social, histórico e cultural dos pesquisados. Ancorada numa análise qualitativa, esta pesquisa evidencia a importância de repensar a formação docente e a prática pedagógica numa perspectiva de Educação Integral, comprometida com a emancipação do ser humano, que está inserido no cotidiano escolar. Ademais, proponho neste estudo: delinear um currículo que aponte para uma identidade coletiva, entrelaçada às políticas educacionais efetivadas nas escolas municipais de Caxias. Em campo construí as informações específicas, com instrumentos e técnicas como: observação participante, rodas de conversas, entrevistas semiestruturadas e realização de filmagens, a fim de fazer um recorte entre os anos de 2010 a 2012, quando o Programa Mais Educação chegou na escola pesquisada. No ano de 2013, é que as informações foram coletadas, quando a E.I. estava em curso. Os conceitos centrais buscaram explicar os sentidos e significados de ser um profissional crítico, autônomo e reflexivo, diante da proposta de jornada ampliada gerada pelo PME. Para discussão teórica, o apoio veio de autores como: Giroux (1986), Contreras (2002), Freire (1996), Nóvoa (1992), entre outros. Para ilustrar o contexto da Educação Integral e do Programa Mais Educação foram utilizados autores complementares, entre os quais: Teixeira (1967), Peter McLaren (2000), Clifford Geertz (2008), Darcy Ribeiro (1979), Arroyo (2012), Sousa (2010), Moreira (2002), Moll (2012) e Cavaliere (2007). Os documentos oficiais que regulamentam o PME compuseram as fontes sobre a temática mencionada, ampliadas pelo levantamento das produções científicas a respeito das concepções

de práticas pedagógicas na Educação Integral entre os anos de 2006 a 2012, quando começa a efervescência das discussões sobre o assunto em pauta. Esta pesquisa me permite refletir sobre a complexidade que transversaliza a implantação da Educação Integral, uma política interessada em uma escola pública de qualidade, como espaço e tempo do aprender, aberta aos repertórios culturais, à troca de saberes e experiências para a formação do ser humano.

Palavras Chaves: Prática pedagógica. Emancipação. Programa Mais Educação. Currículo Escolar. Educação Integral.

ABSTRACT

This thesis has focused in Full-time Education, a public policy and component of More Education Program and part of studies and the being about a Municipal School of the City of Caxias, in State of Maranhão. In the research has participated managers, teachers, trainees in education, parents and students, whose we applied questionnaires about the theme Full-time Education. The mean was to analyze the how the Full-time Education practices have been constituted in this Unit of Learn, localized in Campo of Belém Neighborhood. The problem of this search: how to evidence the Full-time Education as a contribution to do a pedagogical practice emancipatory? During the time on fieldwork, doubts and expectations in the speeches of thirteen research interlocutors to reinvent the educational context to claim and build a Full-time Education. Through the ethnographic approach was possible to configure for the best look of the social, historic and cultural context of the surveyed. Based on a qualitative analyze, this research evidences the need to rethink the teaching training, the practice of pedagogy, in a perspective of Full-time Education, commitment with the human being emancipation which is embedded in the day a day of the school. Furthermore, the study to delineate a curriculum that indicates a collective identity, intertwine to education politics effective on the municipal shoos of Caxias is proposed. In fieldwork we joined the specific information, with tools and techniques as: outlook of participation, circle of talk, semi-structured interviews and video making, leading on between the years 2010 and 2012, when the More Education Program occurs in the referred school. The information were collected in 2013 and the I.E. was on course. The central concepts attempt to explain the sense and meaning of a critical, autonomous and reflexive professional, in front of the proposal de blown up journey, made by MEP. To the theory argument was sustained in authors as: Giroux (1986), Contreras (2002), Freire (1996), Nóvoa (1992) and others. Delineating the Full-time Education context and the More Education Program, were used complementary authors, such as Teixeira (1967), Peter McLaren (2000), Clifford Geertz (2008), Darcy Ribeiro (1979), Arroyo (2012), Sousa (2010), Moreira (2002), Moll (2012), Cavaliere (2007). The official documents made the sources about the referred thematic, amplified by the scientific productions raised about the conceptions of pedagogical practices in Full-time Education, between the years 2006 and 2012, where start the effervescent discursion about this theme. This research leads us to think about a

complexity that crossed the Full-time Education implementation, an interesting policy in a public school of good quality, as space and time of learning, open to the culture repertoires, and knowledge and experience exchange for the human being formation.

Key Words: Practice of Pedagogy. Enfranchisement. More Education Program. School Curriculum. Full-time Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mosaico conceitual da pesquisa.....	42
Figura 2: Terreno vazio atrás da U.I.M. P. F.....	53
Figura 3: Fachada- frente (a) e fundo(b) da U.I.M. P. F	53
Figura 4 - Recreio no pátio da escola U. I. M. P. F.....	56
Figura 5: Atividade de Fanfarra do P. Mais Educação, 2013.....	58
Figura 6: Atividade de Letramento da U.I.M P. F. 2013.....	59
Figura 7: Atividade de Judô da U.I. M. P. F. 2013.	60
Figura 8: Atividade de Dança da U.I.M P. F. 2013.....	61
Figura 9: horta da U. I. M P. F. 2011.	62
Figura 10 : horta da U. I. M P. F. 2013.	63
Figura 11 - Fachada principal do Memorial da Balaiada	77
Figura 12- Fachada principal do Instituto Histórico e Geográfico de Caxias.....	78
Figura 13 - Fachada principal da Academia Caxiense de Letras	79
Figura 14 - Fachada principal do Centro de Cultura José Sarney	80
Figura 15- Riacho Mario do Rosário (Tintor)	83
Figura 16 - Fachada principal da Maternidade Carmosina Coutinho.....	84
Figura 17 - Fachada externa do Forum Des. Arthur Almada Lima.....	84
Figura 18 - Fachada da Igreja da Oropa.....	85
Figura 19 - Personagens do Reisado Careta.....	86
Figura 20 - Caminhada contra as drogas	172
Figura 21 - Folclore.....	173
Figura 22 - Caminhada pela saúde e educação.....	173
Figura 23 - Coroação de Nossa Senhora na escola.....	174
Figura 24 - Caminhada do Programa Saúde Escolar.....	174
Figura 25 - Participação do PME no 7 de setembro.....	175
Figura 26 - Participação do Capela festa do divino no 7 de setembro. ..	175
Figura 27 - Participação do Capela festa do divino no 7 de setembro. ..	176
Figura 28 - Participação do reizado no 7 de setembro	176
Figura 29 - Festa para o dia das mães.	177
Figura 30 - Festival de pipa na escola.	177
Figura 31 -Participação da escola nos jogos escolares.....	178
Figura 32 -Atividade saúde um social necessário no pátio da escola.....	178

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Taxa de Aprovação do Ensino Fundamental (em %)	65
Tabela 2 - Taxa de Reprovação do Ensino Fundamental (em %)	65
Tabela 3 - Taxa de Abandono do Ensino Fundamental (em %)	66
Tabela 4: Distorção Idade-Série (média, em %)	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos encontrados	30
Quadro 2 – Dissertações e Teses	31
Quadro 3 – Artigos.....	37
Quadro 4 - Número de matrículas em Caxias	82
Quadro 5 - Sujeitos Pesquisados	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAICs	Centro de Atenção Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CESC	Centro de Estudos Superiores de Caxias
CETECMA	Centro de Capacitação Tecnológica do Maranhão
CIACs	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACEMA	Faculdade de Ciências e Tecnologias do Maranhão
FAI	Faculdade do Vale do Itapecurú
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFMA	Instituto Federal de Educação do Maranhão
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MA	Maranhão
ME	Ministério do Esporte
MEC	Ministério da Educação
MINC	Ministério da Cultura
MMA	Ministério do Meio Ambiente
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação

PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPP	Projeto Político Pedagógico
RJ	Rio de Janeiro
S/N	Sem Número
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SC	Santa Catarina
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEMEDUC	Secretaria Municipal de Educação de Caxias
SINE	Sistema Nacional de Emprego
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande Norte
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UMAC	Universidade Municipal Aberta de Caxias
UNESC	Universidade Comunitária de Criciúma
UNIDERP	Centro de Educação à Distância da Universidade Anhanguera
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES EM TORNO DO TEMA	29
CAPÍTULO I	45
AS SINUSIDADES DE UM PERCURSO PESSOAL E PROFISSIONAL.....	45
PANORAMA DA ESCOLA PESQUISADA.....	51
A VIVÊNCIA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR	57
ÍNDICES QUE CONTORNAM O ENSINO-APRENDIZAGEM NO ÂMBITO ESCOLAR.....	64
.....	64
A CONCEPÇÃO CURRICULAR A PARTIR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLAR.....	67
CONTEXTO SOCIOCULTURAL: A CIDADE DE CAXIAS E O BAIRRO CAMPO DE BELÉM.....	75
CAPÍTULO II.....	87
A INCORPORAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: OLHARES	87
EDUCAÇÃO INTEGRAL: DEFININDO TEMPOS E ESPAÇOS NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	94
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA POLÍTICA PÚBLICA DIRECIONADA AO CURRÍCULO ESCOLAR INTEGRAL	102
CAPÍTULO III.....	111
DISCURSOS QUE (RE)CRIAM OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICES.....	167
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIMENTO.....	168
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	169
ANEXOS	171
ANEXO A - FOTOS DAS ATIVIDADES DA ESCOLA PESQUISADA.....	172
ANEXO B - QUADRO DE HORÁRIO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....	179

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES EM TORNO DO TEMA

Para realização dos estudos em torno da Educação Integral início com um trecho do poema **para bem criar passarinho**, de autoria de Bartolomeu Campos de Queiroz (2011), segundo o qual, *é preciso ter ao alcance das mãos a linha do horizonte para escrever poesia para passarinhos cantarem. E isso se torna possível soltando o olhar para bem depois das montanhas, dos mares[...]*. Lancei meu olhar para as políticas públicas criadas pelo governo federal nos últimos sete anos, com foco para o Programa Mais Educação. A intenção era abordar, criticamente, a prática pedagógica numa escola municipal de Caxias-MA, que assumiu a perspectiva de uma Educação Integral. Como escola campo desta pesquisa, nela realizei o contato com os participantes, selecionei informações em fontes documentais, ouvi docentes, estudantes, gestores e familiares em roda de conversas para conhecer o que pensavam sobre a adesão ao Programa. Interessada numa abordagem etnográfica, procurei construir uma escuta sensível e ampliada para tecer a análise e o texto que compõe esta dissertação.

Iniciei esta caminhada com a descrição e a análise de produções acadêmicas em torno da temática em pauta, no intuito de conhecer as abordagens de autores acerca da Educação Integral. Para isso, adotei o critério de palavras-chave² relacionadas ao tema em foco. As fontes para realização deste levantamento foram encontradas nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (teses e dissertações); em periódicos acadêmicos da Educação e das Ciências Sociais Aplicadas; no *Scientific electronic library online - SciELO*; em periódicos da CAPES; em publicações de Programas de Pós-Graduação, tanto impressos como online e classificados como A1 e A2 pelo *Qualis* CAPES. Uma fonte se restringiu aos documentos produzidos pela Reunião Nacional da ANPEd, com periodicidade anual. A partir das palavras-chaves foi feito um recorte dos anos de 2006 a 2012, nos quais encontrei produções referentes à identificação e à análise da temática, como mostro no quadro a seguir:

² Educação Integral; prática pedagógica numa perspectiva de Educação Integral; formação de professores na Educação Integral; educação em tempo integral; concepções da prática pedagógica do Programa Mais Educação.

Quadro 1 - Documentos encontrados

PRODUÇÃO	QUANTIDADE
Teses	02
Dissertações	08
Artigos em Periódicos	09
Total	19

Fonte: CAPES, SciELO, Sítio Google, maio de 2013.

Ao analisar os trabalhos bibliográficos pesquisados foi possível notar que no ano de 2012 houve um aumento nas discussões sobre a Educação Integral, principalmente no que se refere aos estudos sobre as práticas pedagógicas sugeridas pelo Programa. Esse é um campo que tem crescido em larga escala, e desse ponto de vista, a multiplicidade de concepções cria diferentes explicações acerca do modo como os profissionais atuam nessa modalidade. No quadro a seguir observa-se esta pluralidade.

Quadro 2 – Dissertações e Teses

TÍTULO	TIPO DO TRABALHO		AUTOR(A)	ANO	INSTITUIÇÃO
	DOCTORADO	MESTRADO			
Educação Integral e prática docente	X		Marta Thiago Scarpato	2006	PUC-SP
Formação continuada de Professores Alfabetizadores na educação integral	X		Veronica Branco	2009	UFPR
A educação integral e a implantação do projeto escola pública integrada		X	Aurélia Lopes Gomes	2007	UNESC
O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada		X	Cezar Ricardo de Freitas	2009	UNIOESTE
Os afetos na aprendizagem: por uma educação integral para todos		X	Carla Cristina Silveira de Souza	2008	UFRJ
<i>Programa Mais Educação</i> : uma concepção de educação integral		X	Fernanda Picanço Da Silva Zarour Pinheiro	2009	UFRJ
Educação de Tempo Integral no Brasil: história, desafios e perspectivas		X	Rosinei Cella	2010	UPF
Sentidos da escola de tempo integral na vivência de alunos de uma escola estadual: uma investigação sobre o “ficar na escola o dia todo”		X	Emília Cristina Ferreira de Barros	2012	UFPA
<i>O Programa Mais Educação</i> : as repercussões da formação docente na prática escolar		X	Jaime Ricardo Ferreira	2012	UnB
O trabalho docente na escola integral		X	José Silvestre Coelho	2011	UFMG

Fonte: CAPES, SciELO, Sítio Google, maio de 2013.

No seu trabalho de doutorado em Educação, Marta Thiago Scarpato (2006) investiga a visão fragmentária que permeia o processo de ensino-aprendizagem de alunos em sala de aula, com prioridade ao aspecto cognitivo, constatando o que traz prejuízo ao desenvolvimento integral do aluno na sua formação. Para os procedimentos metodológicos, a autora utilizou cinco categorias, a saber: *tempo*, *espaço*, *peso* e *fluência*, segundo a concepção de Rudolf Laban e, também, a categoria *afetividade*, de acordo com a concepção de Henri Wallon. Esse registro foi possível mediante uma pesquisa de campo em uma sala de aula da Educação Infantil, no nível pré-escolar, com a finalidade de compreender as inter-relações das categorias no processo de ensino e aprendizagem. Por meio desse estudo, a autora evidenciou a necessidade de repensar a formação de professores para a adoção de uma prática pedagógica que vise a formação integral dos alunos.

A tese de doutorado, intitulada *Formação continuada de professores alfabetizadores na educação integral* (2009), descreve a pesquisa-ação realizada por Verônica Branco, da Universidade Federal do Paraná, com profissionais da educação da rede pública de ensino municipal de Porecatu, cidade situada na região norte do estado do Paraná. Para a autora, o trabalho considera como prioritário a formação continuada dos professores, tendo como embasamento teórico os conteúdos de Didática, Psicologia da Educação e Língua Portuguesa: Alfabetização e Letramento. A respeito da formação, a pesquisadora apresenta como intento principal: orientar, no planejamento e no desenvolvimento do ensino nas escolas de Educação de Tempo Integral. Os resultados revelados trazem as dificuldades e as superações dos docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental para aprender os conteúdos focados (BRANCO, 2009). O texto da autora ressalta um conjunto de materiais de ensino e aprendizagem, estratégias didáticas e metodologias desenvolvidas com os participantes no decorrer do processo de formação continuada, além de testar materiais previamente concebidos pela pesquisadora dentro da instituição UFPR. Em sua tese, a autora espera que esses materiais podem servir como subsídio para a formação continuada de um número maior de professores, instrumentalizando-os para a implementação da Educação em Tempo Integral.

A dissertação de Aurélia Lopes Gomes (UNESC, 2007) apresenta como características principais a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola e a Educação Integral. A autora analisa a concepção de Educação Integral na experiência desenvolvida na E.E.B. Profª Dolvina Leite de Medeiros, em Araranguá. Em seu trabalho, a

pesquisadora busca traçar uma aproximação entre o conceito de Educação Integral e o materialismo histórico-dialético, que fundamenta teórica e filosoficamente a Proposta Curricular de Santa Catarina. Gomes (2007) considera que, em consequência disso, essa perspectiva deverá orientar as experiências de escolas em tempo integral, no projeto de Escola Pública Integrada. Ela nomeia, ainda, uma perspectiva gramsciana de escola unitária como um conceito possível de ser adotado e estudado pelo respectivo projeto.

A dissertação de mestrado de Carla Cristina Silveira de Souza foi construída a partir da pesquisa realizada no cotidiano das escolas das classes populares, repensando a ação dos agentes envolvidos no processo educativo e considerando a perspectiva do ser humano integral. O estudo adverte, principalmente, o caráter positivo das emoções nas relações de ensino e aprendizagem. O trabalho empírico foi concretizado mediante a metodologia da pesquisa-ação. As intervenções foram desenvolvidas com alunos do 3º ano do ciclo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Duque de Caxias-RJ. A autora traz como referencial teórico Wallon e Maturana, já que ambos demarcaram o conceito de humanização da inteligência e o estudo das emoções. Segundo a autora, os resultados validam a hipótese inicial de que as emoções potencializam o aprendizado e o desenvolvimento humano que se dá de forma integral, sem que nenhum domínio específico esteja acima dos demais. A autora conclui sua pesquisa destacando que o material simbólico, as formas de pensar, sentir e agir nos muitos cotidianos são poderosas ferramentas a serem consideradas numa prática educativa, comprometida politicamente com uma escola de qualidade para todos.

A dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, de Fernanda Picanço da Silva Zarour Pinheiro, visa compreender a concepção de Educação Integral presente na Portaria Normativa Interministerial nº 17, que institui o Programa *Mais Educação*, integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e divulgado à sociedade brasileira em 24 de abril de 2007. A autora aborda a temática da Educação Integral, que vem conquistando o contexto das políticas públicas educacionais recentes.

A dissertação de Rosenei Cella expõe as principais experiências brasileiras com a educação de tempo integral, na qual destaca a Escola-Parque da Bahia, idealizada pelo educador Anísio Teixeira, na década de 1950, como também os CIEPs, do Rio de Janeiro, construídos no governo Leonel Brizola. O texto trata, também, das políticas públicas atuais, direcionadas ao financiamento e à ampliação da jornada escolar

nas escolas públicas brasileiras, com destaque para o FUNDEB e o Programa Mais Educação. O Plano Nacional de Educação e a LDBEN 9394/96 indicam o gradativo aumento da jornada escolar como uma meta de investimento na educação pública brasileira. A autora enfatiza que o processo para a construção de uma sociedade que recuse a desigualdade começa na escola, oportunizando condições de pleno desenvolvimento dos indivíduos.

A investigação sobre o trabalho docente na escola integrada da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte é de autoria de José Silvestre Coelho, de quem a dissertação procurou traçar o perfil do Programa Escola Integrada - PEI da referida Rede e dos docentes entrevistados na “Escola N”. Para caracterizar o trabalho desses professores, Coelho (2011) identificou seus interlocutores a partir do que eles fazem e em que condições realizam suas atividades na Educação Básica. O autor mapeou a emergência de cargos e funções docentes derivadas das novas exigências e atribuições, bem como conheceu as formas de contratação, as condições salariais e aspectos da carreira. O autor mencionou as perspectivas escolares trazidas pelas reformas educacionais das últimas décadas e que têm condicionado uma nova regulação educativa.

A dissertação de Emília Cristina Ferreira de Barros (1997) enfocou o Programa Mais Educação do governo federal, idealizado sob a égide dos pressupostos da LDBEN 9.394/1996, que prevê a ampliação progressiva da jornada escolar. A autora compreende o contexto de emergência dessa proposta, que impulsionou a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído em 1990 e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003, numa clara aliança entre os princípios educativos e sociais. Barros (1997) analisou o impacto dessas proposições para a escola de tempo integral e trouxe para o campo de investigação a vivência de jovens matriculados em uma escola que funcionava em dois turnos. A pesquisa contou com a participação de 24 alunos. Conforme a autora, a representação da escola pelos pesquisados foi como um espaço que os aprisiona, exemplificado com o desenho de grades e a obrigação de permanecer na escola encarando momentos de desprazer, o que revelou um forte campo de confronto. 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. Para a autora, as concepções de políticas educativas, de vulnerabilidade, risco social e direitos foram problematizadas à luz das análises que indicam

um sentido de normalização das diferenças e controle social nas práticas de inclusão.

A pesquisa de Jaime Ricardo Ferreira (2012) investigou como a formação inicial e continuada dos professores é realizada, com o objetivo de superar os desafios na implantação do Programa Mais Educação. O autor analisou os documentos oficiais que orientam o Programa, bem como a aproximação com a escola unitária prevista por Gramsci, para localizar os obstáculos enfrentados pelo(a) professor(a) e que o(a) faz buscar a formação continuada. O autor mostra que a formação inicial, por si só, não prepara o(a) professor(a) para atuar na Educação Integral, o que exige um processo permanente de autoformação. O autor destaca que essa formação precisa de uma (re)estruturação pedagógica, que conjugue a prática docente com os saberes que ao longo dos anos foram construídos pelo(a) professor(a). Uma formação teórica que o possibilite reinventar o seu saber-fazer para atuar em um mundo que se revela em constante transformação. Ferreira (ano) problematiza duas constatações que foram essenciais na sua pesquisa: a primeira, a satisfação e a confiança das famílias em relação à unidade escolar; a segunda, que os alunos tornaram-se mais felizes com a participação nas atividades do Programa Mais Educação.

Nas sínteses dos trabalhos desses autores e autoras, considerando as informações contidas nos resumos de seus trabalhos, constatei que o tema Educação Integral vem sendo discutido com maior abrangência, como demonstram as dissertações, teses e artigos mencionados na minha pesquisa. Isso mostra que o assunto não está esgotado, mas, ao contrário, demanda a continuidade de reflexões que contemplem, por exemplo, o papel do professor e em especial da sua prática pedagógica nesse cenário. Talvez inspirados na metáfora da metamorfose, os docentes tentam, como uma lagarta, lidar com o processo de mutação para se tornarem borboletas. Eles querem, de algum modo, desabrochar e acompanhar as mudanças ocorridas na educação brasileira. Clarice Lispector³ (1999, p. 86) embeleza com sua poesia, essa compreensão:

não, é que vivo em eterna mutação,
com novas adaptações a meu renovado viver
e nunca chego ao fim de cada um dos modos
de existir. Vivo de esboços não acabados e
vacilantes. Mas equilíbrio-me como posso,

³ Livro: Um sopro de vida. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1999.

entre mim e eu, entre mim e os homens, entre mim e o Deus.

São mutações que afetam a profissão docente, considerando que essas acontecem em prazos muito curtos e contínuos, sem assegurar à escola o tempo, o espaço e as condições justas para a efetividade das diretrizes do Programa Mais Educação. No esforço de atender as exigências, muitos profissionais da educação entram em exaustão, adoecem, são remanejados de suas atribuições preferenciais, sofrem assédio moral, têm sua autoridade posta em dúvida. Outros se adaptam às determinações e viabilizam ações de acordo com as suas possibilidades. Há ainda aqueles que se encantam com a proposta do Programa e, a despeito de suas contradições, assumem sua importância e comprometem-se para que os macro-campos sejam oportunizados aos estudantes de maneira adequada. Uns e outros entendem que essa é uma política pública socialmente relevante, que vem somar com a rede de proteção de crianças e adolescentes. Contudo, sabem que a política pública precisa ser aperfeiçoada para alcançar seus objetivos.

Minha dissertação se constitui uma gota no oceano de publicações que visam contribuir com as discussões sobre a Educação Integral na prática pedagógica a partir de um ponto de vista emancipatório, o qual busca perceber o outro no espaço das inter-relações, em que se pode construir uma educação que valorize o ser humano empenhado numa formação cidadã. Retomo as palavras de Clarice Lispector (1999, p. 20) para ilustrar esse pensamento: *eu escrevo sem esperança de que o que eu escrevo altere qualquer coisa. Não altera em nada. Porque no fundo a gente não está querendo alterar as coisas. A gente está querendo desabrochar de um modo ou de outro.* A pesquisa por mim realizada problematiza o cenário educacional de Caxias-MA, para compreender a perspectiva de Educação Integral realizada pelo Programa Mais Educação no município, sem a pretensão de alterar o que tem sido produzido, mas com o propósito de repensar o que pode ser feito para dinamizar o ensino com qualidade.

A dissertação apresenta os estudos sobre a Educação Integral com base nos artigos publicados em periódicos. Foram elencados nove trabalhos, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 3 – Artigos

PERIÓDICO	TÍTULO DO ARTIGO. N. VOL. ANO	AUTORES
Revista Educação - UFSM- RS	A tessitura curricular e suas implicações no/do cotidiano de escolas de educação em tempo integral . 2012	Rafael Marques Gonçalves e Graciele Fernandes Ferreira Mattos
Educação & Sociedade	Tempo de escola e qualidade na educação pública. 2007	Ana Maria Cavaliere
Educação em Revista (UFMG.Impresso)	A instituição formal e a não-formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral. 2011	Helena Maria dos Santos Felício
Educar em Revista UFRP	O valor do tempo em educação: Jornadas escolares ampliadas, Educação Integral e outras experiências. 2012	Lúgia Martha C. da C. Coelho
Educação & Realidade – UFRGS	Escola pública de horário integral: representações do Jornal. O Globo. 2009.	Lúcia Velloso Maurício
Educação e Pesquisa - USP	O ensino libertário e a relação entre trabalho e educação:algumas reflexões. 2012	Carmem Sylvia Vidigal Moraes Tatiana Calsavara e Ana Paula Martins
Educação em Questão -UFRN	A ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: sobre modelos e realidades. 2012	Ana Maria Cavaliere e Lúcia Velloso Maurício
CADERNOS CEDES	A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. 2011.	Adriana de Castro, Roseli Esquerdo Lopes
CADERNOS CEDES	Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar .2012	Lúcia Helena Alvarez Leite

Fonte: CAPES, SciELO, Sítio Google, maio de 2013.

Os artigos selecionados revelam a conjuntura escolar, bem como o modelo de Educação Integral que vem transitando em todo o Brasil, e enfatizam a questão do espaço e do tempo como condicionantes para uma educação de qualidade na escola pública. Uma Educação Integral que, segundo Sousa, Miguel, e Lima (2011, p.70), seja concebida como:

um espaço de encontro de oportunidades para estar-junto-com, capaz de refletir sobre sua importância social e afetiva na vida das crianças e adolescentes [...]. Requer abertura para reconhecer que outras escolas são possíveis sendo gestadas no interior da escola que temos, que existem outros jeitos de se conviver uns com os outros.

Compreendo que a Educação Integral cria oportunidades para a escola, mesmo com os limites que o Programa enfrenta, em que professores, gestores, alunos e familiares ainda precisam ser vistos como cidadãos. Ao retomar o texto de Queiroz (2011),

para bem criar passarinho é proveitoso ignorar as grades, as prisões, as teias. É bom se desfazer das paredes, cercas, muros e soltar-se, deixar-se vagar entre perfume e brisa. É melhor ainda não dispor de trilhas ou veredas e ter o ar inteiro como um espaço pequeno para a leveza das asas.

Mediante tais palavras, reflito que é preciso pensar criticamente as práticas contemporâneas e outras já viabilizadas que servem de leme para pensar esta dissertação de mestrado, ignorando as grades e prisões existentes, aliada a uma reflexão que escape de julgamentos apressados e prescrições e que leve em conta, a fidelidade dos recortes colhidos em campo. Dessa forma, partirei do observado para organizar interpretações na forma de sínteses explicativas, que auxiliem a elaboração textual desta dissertação. Imbricado nesta análise está o lugar do professor como um educador, que se vê nas exigências educacionais impulsionadas pelas políticas públicas, em que há requisições para se tornar um profissional reflexivo, crítico e autônomo, um motivador da dinâmica pedagógica que pode ser constituída com a Educação Integral, mesmo sem as condições dignas de trabalho para realizar sua prática.

Ao considerar o pensamento de Giroux (1986), assinalo que a construção social ainda é lenta no que se refere às noções de educação para a cidadania, que focalize as escolas e as mudanças proporcionadas pelas novas políticas públicas e que primem pela qualidade do fazer pedagógico dos profissionais da educação, mediante a expansão das suas percepções teóricas e da transformação das práticas escolares. Isso me induz a pensar, segundo o autor, que o professor pode ser visto como um ponto de partida para qualquer teoria da educação que ambiciona a cidadania. Por isso, Queiroz (2011), em **para bem criar passarinho** escreve que “*é bom construir uma gaiola mais ampla que a terra, de*

janelas abertas para o universo com seus planetas e constelações. E depois, há que vigiar o sabor das frutas maduras nas árvores e provar do conteúdo das sementes”.

A educação, como um fenômeno social, não está descolada das relações sociais, econômicas, políticas, afetivas e culturais de uma determinada sociedade. São relações marcadas por recortes de classe, gênero, raça, etnia, geração, entre outros, nas quais grupos antagônicos criam suas lutas em torno de interesses. Isso repercute tanto na organização econômica e política do Estado, quanto no trabalho pedagógico realizado nas escolas. Socialmente, os sistemas educacionais estão impregnados pelos objetivos e conteúdos de ensino e o trabalho docente, de algum modo, eles cumprem exigências da sociedade. A educação que se realiza na escola, assim como os acontecimentos da vida cotidiana, os fatos políticos e econômicos são mesclados por valores, normas e particularidades da estrutura social, em que os direitos desses profissionais são ignorados para legitimar o que a sociedade exige atualmente. A voz de um professor, que durante as paralisações participou da luta por melhores condições salariais e de trabalho, ressalta: "o governo municipal só exige de nós. Mas, melhorar as salas de aula, os salários que é um dos menores das várias cidades do Maranhão, não gera mobilização dos governantes. Sabem bem reprimir e marcar os professores que estão envolvidos nos movimentos."

Eis porque a escola enfrenta o desafio de refletir sobre as políticas públicas que atendem aos novos rumos e às concepções de uma *Educação Integral*, bem como as condições objetivas para implementar práticas pedagógicas baseadas em um *currículo* enquanto processo inacabado, que integra opções e alternativas, dimensões valorativas, atitudinais e técnicas definidas no âmbito educativo. Os pressupostos da Educação Integral se inspiram nas interconexões entre cultura, poder e transformação, com uma aposta de que o professor entenda e assuma o seu papel nesse contexto, e esteja aberto a intervir na realidade do lugar em que está inserido. No entendimento de Teixeira (2009, p.30), a concretização disso se dá pelas "suas experiências sociais e sua real participação na elaboração dos valores para transformar a sociedade a qual pertence". Isso requer um olhar ampliado sobre como desenvolver uma escola pública que tenha como foco principal a qualidade do ensino e as condições para exercer o trabalho pedagógico escolar.

Imbuído de outros referenciais, o pesquisador Rafael Yus (2009, p.20-21) defende uma educação holística, com um currículo centrado no aluno, para que os conhecimentos sejam construídos como ferramentas a favorecer o desenvolvimento pessoal. Para ele, isso pode mediar a

solução de problemas reais ou morais, numa perspectiva complexa que aponte outras maneiras de conviver, de fortalecer a inteligência afetiva, de se expressar por diversos estilos. O mesmo autor assinala que uma educação holística atribui relevância ao potencial de todas as dimensões da pessoa. Nesse caso, o currículo participa com a flexibilidade adequada para incorporar os diferentes ritmos das aprendizagens e permitir uma adaptação criativa para cada estudante.

Para Moll e Arroyo (2012), os Programas desenvolvidos por meio dessas políticas poderão auxiliar as concepções em torno das infâncias e adolescências, e mais, ultrapassar a visão negativa que classifica esses indivíduos como "menos capazes ou inferiores" intelectual, cultural ou moralmente. A partir desse pressuposto, a emancipação indica que existimos socialmente, mediados por diferentes repertórios, entre os quais as políticas públicas que podem favorecer, ou não, a inclusão, o reconhecimento dos sujeitos enraizados em seus territórios geopolíticos. Há uma crença de que a EI traz como potência tornar os educandos sujeitos de decisão, aptos a fazer intervenções na sociedade. Ser emancipado é também se sentir alguém que ocupa um espaço, mas com direitos.

O conceito de emancipação propõe uma formação ético-estética que movimente esse sujeito no entrelaçamento das práticas sociais, para que ele reconheça a importância das culturas, o valor da arte, do pertencimento territorial, a conduta afetiva que se deixa dançar pela beleza das criações humanas. É um sujeito comprometido com a recusa de todas as formas de opressão que minimizam o processo coletivo de humanização e que inviabilizam a construção de uma sociedade de bem para a cidadania. Com essa compreensão é que me lanço ao desafio de buscar, com base nos estudos sobre concepções de Educação Integral e Emancipação, referências que permitam a sistematização, para refletir junto aos autores desse contexto, professores da rede municipal de ensino de Caxias, a eficácia da escola pública.

Faço um esforço de localizar como o professor se reconhece nesse Programa; se suas perspectivas de Educação Integral estão atreladas a uma emancipação que garanta uma escola de qualidade, que não relacione como prioridade apenas os espaços e tempos na escola, mas priorize o tempo do aprender. Moreira (2002), no Grupo de Trabalho – (GT) Currículo, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, em 2002, fez um breve exame dos trabalhos apresentados e evidenciou preocupações com: o cotidiano escolar; a construção do conhecimento em redes; distintos artefatos culturais; propostas curriculares; o multiculturalismo; o poder de

controle e de governo do currículo; bem como a história do pensamento curricular e das disciplinas. Os aspectos elencados por Moreira (2002) indicam uma inquietação com a construção do conhecimento, tanto no campo educacional, como fora dele.

Olhar a educação no sentido do multiculturalismo é vinculá-la aos Direitos Humanos. Queiroz (2011) destaca em **para bem criar passarinho**, que *há que deixá-los soltos para escolherem e esconderem seus ninhos entre árvores, varandas e telhados*. Desse modo, é preciso instituir as condições proporcionais a uma educação de qualidade, com profundo respeito político e pedagógico aos professores, às crianças e aos adolescentes que estão inseridos nas escolas, sem distinção de raça, gênero ou classe social. Para Sidekum (2003), os fundamentos éticos da autonomia da subjetividade humana significa o reconhecimento do direito de poder ser diferente. Nessa mesma dimensão está a educação que prima por valores, como a paz, a democracia, a liberdade e o respeito aos direitos coletivos. Com esse olhar o autor assegura que:

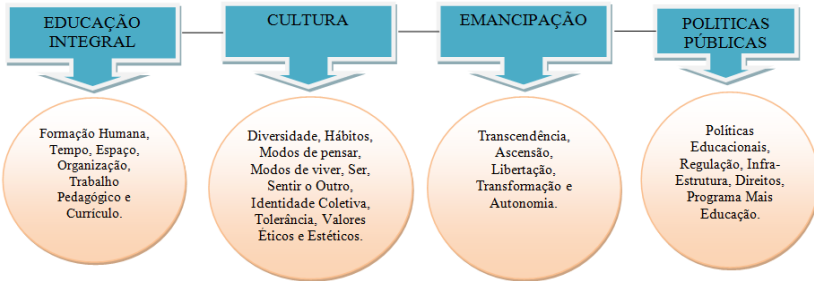
aprendermos, nessa nova perspectiva, a reconhecer os direitos fundamentais do outro, fundamentando e sustentando nossas ideias e posturas na justiça política e convicções democráticas. As principais ênfases serão dadas, hoje, ao fenômeno do multiculturalismo como o grande exercício da democracia a nível internacional, nacional, regional e nas instituições de trabalho (SIDEKUM, 2003, p.08).

Com essas proposições, esta dissertação tem como metodologia preferencial um enfoque etnográfico, aberta a ver e se deixar ver no percurso da pesquisa, para construir sínteses explicativas em conformidade com as interpretações da pesquisadora. Nesse movimento, a intenção é construir um olhar que contorne a escola para compreender como essa instituição está exercendo seu papel social articulada às novas posturas e práticas pedagógicas que pressupõem a Educação Integral. Com isso, é conveniente compartilhar com Queiroz (2011): **para bem criar passarinho** é indispensável *amar as quedas de cachoeiras, as águas evoluindo nos rios e os barulhos de chuva sobre as telhas, imitando grãos em peneira. Isso se faz possível se houver liberdade para as buscas, tempo para a solidão e saudades mansas de outros lugares ainda por conhecer*. Para bem criar uma Educação Integral, cada um vai estar implicado com uma proposta curricular que valorize

as diversidades culturais existentes na escola, um dos caminhos para um processo emancipatório.

Para a compreensão da temática em pauta, delinheiro alguns conceitos que serão apresentados na figura 1 e que perpassarão toda a construção desta dissertação:

Figura 1 – Mosaico conceitual da pesquisa



Organização: MAGALHÃES (2013).

Orientada por essas noções, formulo algumas perguntas de pesquisa para refletir a Educação Integral em uma escola pública municipal de Caxias-MA:

- Como pensar os tempos e espaços na escola para fortalecer os estilos de aprender?
- A jornada escolar ampliada pode ir além da crença parcial de que é um passar de tempo?
- Que conceitos de currículo podem ser construídos frente às políticas públicas que delinham as práticas no contexto educativo?
- A Educação Integral nas escolas públicas tem orientado o desenvolvimento de um ser humano emancipado frente às suas condições sociais?
- A política do Programa Mais Educação motiva um pensamento emancipatório nas escolas?
- A educação em tempo integral tem contribuído para a formação de um ser humano integrado, tendo como ponto de chegada e de partida uma perspectiva emancipatória?

Diante desses questionamentos, surge o seguinte problema: **como a Educação Integral contribui para tecer uma prática pedagógica**

emancipatória, numa escola municipal de Caxias-MA? A fim de compreender a pergunta em pauta tenho como objetivo geral:

- interpretar, a partir das falas de educadores que atuam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental dessa escola, o que é relevante para considerar suas práticas pedagógicas emancipatórias com a Educação Integral.

Os objetivos específicos são proposições aliadas ao objetivo geral:

- identificar, na proposta curricular do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, os indicadores que revelam a interação da EI com as atividades do Programa Mais Educação;
- problematizar, na prática pedagógica dos professores, os conceitos de educação integral e de emancipação presentes nas atividades realizadas no contexto da sala de aula;
- analisar, a partir do discurso dos professores, como o Programa Mais Educação colabora para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar.

Ao assumir o tema *Educação Integral: olhares em torno de uma escola pública municipal de Caxias-MA* como cenário de investigação, considero as atividades que cunham uma pedagogia emancipatória e como elas podem favorecer o desenvolvimento do educando, quando esse é incluído em uma proposta pedagógica que lhe possibilita elaborar, planejar, replanejar suas atitudes e valores, de modo a aprofundar, solidificar seus conhecimentos e desenvolver o senso crítico, (re)conhecendo-se como sujeito em movimento e que faz parte do mundo. Se a emancipação é uma condição do ser humano, isso poderá ser possibilitado por meio das políticas públicas e educacionais que movem a sociedade?

Tendo em vista o caminho para a constituição da temática, traço alguns recursos para a coleta de informações:

- a) identificar as aproximações entre a política pública “Mais Educação” e a dinâmica curricular da Unidade Integrada Municipal Paulo Freire, em Caxias-Ma;
- b) construir com os educadores, participantes da pesquisa, “Rodas de Conversas” para colher informações em torno da Educação Integral e das práticas pedagógicas;

- c) sistematizar o modo que a Secretaria Municipal de Educação implanta a Educação Integral na unidade pesquisada;

Esta dissertação está assim estruturada: na **Introdução**, descrevo como surgiu a pesquisa, apoiada nas produções científicas na área de estudo e vivências no ambiente escolar. Nessa parte, estão especificados os objetivos, a justificativa da escolha do tema, o contexto de estudo deste trabalho, a delimitação do problema e as questões que orientaram a interpretação e a explicação do que foi observado em campo. No **Capítulo I**, apresento a minha trajetória profissional, entrelaçada ao tempo em que era coordenadora pedagógica da escola-campo e o retorno a essa instituição como pesquisadora. Nele, traço um panorama da escola pesquisada, a vivência com o Programa Mais Educação no cotidiano, os índices que contornam o ensino e a aprendizagem no âmbito escolar e a concepção curricular a partir do Projeto Político Pedagógico na conjuntura da pesquisa. Incluí-se, ainda nesse texto, os cenários socioculturais da cidade de Caxias, no estado do Maranhão, localizada no bairro Campo de Belém. No **Capítulo II**, firmo o olhar na incorporação da prática pedagógica numa perspectiva de Educação Integral. Analiso tempos e espaços na organização escolar, destacando, também, o Programa Mais Educação como uma política pública direcionada ao currículo escolar. Para isso, estabeleço um diálogo com autores que estudam essas políticas e com outros que são complementares à compreensão em foco. O **Capítulo III** problematiza os discursos dos sujeitos participantes da pesquisa, com ênfase numa abordagem etnográfica. As **considerações finais** propõem uma síntese reflexiva sobre a minha experiência como pesquisadora nesse percurso formativo, em que localizo alguns indicadores sobre a Educação Integral.

CAPÍTULO I

AS SINUOSIDADES DE UM PERCURSO PESSOAL E PROFISSIONAL

Eu queria, gostaria, de um discurso bem mais feliz. Porque tudo é educação. É matéria de todo tempo... Na sala de aula é que se forma um cidadão, na sala de aula que se muda uma nação.

Leci Brandão, 1995⁴.

Centrada no compromisso de problematizar a Educação Integral vinculada à formação do ser humano, esta dissertação assume que a escola pública é um espaço de abertura para as culturas, para a troca de saberes e práticas pedagógicas que também favorecem um ensino e uma aprendizagem capazes de forjar estudantes cidadãos. Com ela, podemos “cantar uma nova canção, ilustrando com a música de Leci Brandão” ou seja, refletir sobre a *Educação Integral* a partir de aspectos constituintes da identidade coletiva. O que emerge como pretensão? Refletir como estas políticas públicas possibilitam a formação de um sujeito de direitos, vinculadas à integração do currículo aos direitos humanos. Este estudo enfoca as pesquisas ancoradas nas falas partilhadas nas reuniões de rotina para o planejamento, nas práticas exercidas em sala de aula por professores(as) da Rede de Ensino Municipal de Caxias-MA e nas vivências com alunos(as), familiares e gestores da escola campo no decorrer de 2013, ano que faz o recorte das questões estudadas.

Esta pesquisa tem ligação com a minha trajetória profissional e pessoal, que entre os anos de 2006 a 2012 estava nessa escola como coordenadora pedagógica. Assim, o empenho por examinar este tema surge no cenário da minha formação acadêmica em Pedagogia, ampliada com uma especialização em Gestão Educacional e Supervisão Escolar. Como professora do Sistema de Ensino, mas com a função de coordenadora pedagógica, já observava como a dinâmica curricular se realizava no cotidiano das práticas pedagógicas. Essas observações foram importantes para, agora, entender a Educação Integral. Lembro que na Graduação, o processo de formação nos estágios supervisionados nas escolas públicas era fomentado por discursos de que as carências

⁴ Música Anjo da Guarda. 1995

culturais das classes populares continuavam sendo vistas como a “falta de algo” e que só podiam ser sanadas com políticas educacionais compensatórias, que minimizassem os problemas vividos pelas infâncias, com a melhoria dos índices de aprendizagem.

Isso trazia à tona aspectos da minha educação infantil, a qual influenciou a escolha pelo curso de Pedagogia como perspectiva profissional, atrelada a uma origem de classe popular. Contraditoriamente, a escola pública local era considerada de baixa qualidade e mantida para aqueles que teriam condições de, no máximo, concluir o antigo 2º grau, hoje chamado de Ensino Médio. Minha mãe trabalhou numa escola filantrópica e nessa iniciamos a nossa escolarização, eu e minha irmã. Como minhas notas "eram boas", ganhei uma bolsa para estudar na rede de ensino particular, onde permaneci até a conclusão do Ensino Médio. Ir para uma escola privada colocava em evidência o descrédito pela escola pública, a qual não poderia ser de qualidade, já que sua falência estava decretada desde antes, como rumo natural dos que fracassam.

Kramer (1982, p.54) enfatiza que a educação e sua democratização estão estritamente vinculadas ao processo político e social, bem como a própria democratização da sociedade. Isso não significa dizer que a educação esteja despojada de sua autonomia de ação. A autora (1982, p.55) ainda ressalta que existe uma “atuação política em nível da prática pedagógica e tal atuação é que pode determinar o seu papel de contribuição para a conservação ou transformação da realidade”.

A minha primeira experiência como professora foi numa escola de Educação Infantil, em 1999, quando apareceu a primeira possibilidade de uma educação com característica de integral. Não obstante, o espaço físico não comportava as oficinas do contraturno, as salas de aula eram superlotadas, a merenda era insuficiente para atender a demanda, as crianças não dispunham de materiais para a sua higiene pessoal, os recursos didáticos não contemplavam as necessidades da aprendizagem. A escola era mantida pela Secretaria de Assistência Social, coordenada pela "primeira dama" do município, eximindo a Secretaria de Educação dessa responsabilidade. Ali, durante os três primeiros meses assumi a regência de uma sala de aula com o maternal, em seguida, fui convidada a assumir a coordenação pedagógica, já que eu era a única professora que estava cursando Pedagogia. A maioria dos educadores só possuía a formação em cursos de magistério do 2º grau e eram docentes com muitos anos de trabalho.

Em 2001, fui convidada para assumir a função de coordenadora de Pólo na Secretaria Municipal de Educação de Caxias (MA), com a incumbência de auxiliar pedagogicamente quatro escolas e pensar junto com o grupo o planejamento e a formação de professores. Coincidia com o momento em que o Ministério da Educação (MEC) implantava os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o município participava das formações dos *capacitadores* que iriam trabalhar nos processos formativos da rede de ensino. Na ocasião, a política educacional em Caxias discutia a construção das propostas curriculares e, em 2013, essa ação ainda não havia sido concluída, ou seja, as escolas não possuíam um documento oficial para orientar a docência.

Nesse cenário, eu percebia o descrédito atribuído à educação em Caxias, na qual a busca de paliativos era frequente para tentar sanar os problemas locais mediante os programas oferecidos pelo Ministério da Educação. As políticas educacionais eram assimiladas como "salvação" das dificuldades sem a percepção dos problemas existentes no contexto social da cidade e, principalmente, das escolas. A ausência de planejamento municipal marcava o rumo da gestão educacional desde 2001 até o período o período pesquisado.

Se a escola ainda está atrelada a uma pedagogia que fragmenta o ensino, representada por matérias ou disciplinas centradas nos conteúdos, isso pode indicar que a educação é compreendida sob a ótica da memorização de teorias, que pretensamente servirão para a vida profissional dos estudantes quando se tornarem adultos. Em relação à cultura acadêmica (educação artística, educação física, expressão corporal e valores), o currículo dedica uma minúscula carga horária para esse campo de conhecimento, o que limita a potencialização de outras inteligências e outras dimensões do ser humano.

Vislumbrar uma *Educação Integral* em uma sociedade com altos índices de evasão, repetência e violências implica valorizar a diversidade cultural existente também nas escolas públicas brasileiras. Com essa intencionalidade, foi criado o Programa Mais Educação (PME) pelo Ministério da Educação no ano de 2007, o qual é regulado pela Portaria Normativa Interministerial nº17, a partir do decreto nº 7.083, de 20 de janeiro de 2010, integrado às ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em parceria com os Ministérios da Cultura (MINC), do Esporte (ME), do Meio Ambiente (MMA), do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), da Ciência e Tecnologia (MCT). E, ainda, com o apoio da Secretaria Nacional da

Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República. Esta última colabora por meio do Programa Escolas-Irmãs⁵.

O Programa Mais Educação visa atender as populações consideradas vulneráveis e as escolas com baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em cidades com mais de 50 mil habitantes. Ele está atrelado ao Plano de Metas *Compromisso Todos Pela Educação* que, articulado com a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, juntamente com as famílias e as comunidades, pretende a *melhoria* da educação básica, entendida em seu sentido ampliado.

Essa proposta do Governo Federal já havia sido mencionada na Constituição Federal, no Artigo 208: “Educação Integral, com progressiva ampliação da jornada escolar até pelo menos sete horas diárias na escola ou em atividades escolares, na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” e; no §4º, “a permanência dos alunos na escola ou em atividades escolares prevista no inciso VIII, além da carga horária mínima diária de efetivo trabalho escolar estabelecida pela legislação educacional, poderá ser opção de famílias ou de estudantes, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1988).

A ideia de Educação Integral acoplada ao tempo de permanência na escola é retomada a partir das reformas nas políticas educacionais, lançadas com a Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96). O capítulo II, Art. 34, estabelece que: “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996). No § 2º ressalta-se que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Para isso, o ensino deve ser visto de forma sociopedagógica, o que inclui: arte, cultura, práticas esportivas, oficinas de leitura, bem estar, higiene, nutrição, sexualidade, informação antidrogas, música, direitos humanos, rádio, entre outros. Conforme Carneiro (2010), é uma ação que direciona a educação formal para uma maior flexibilidade da escola em sua organização e em seu horizonte formativo.

Informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEDUC-MA) do município de Caxias revelam sua adesão ao

⁵ Programa que funciona como complemento, no contraturno das escolas, para atender socialmente crianças consideradas em situações de vulnerabilidade social.

programa Mais Educação, cujo interesse discursado é qualificar as práticas pedagógicas, especialmente no que se refere aos atos de ensinar e de aprender em sala de aula. Essa parceria com a Prefeitura de Caxias inclui a participação da Secretaria de Cultura e, em 2010, foi implantada em 32 escolas para atender cerca de nove mil alunos, o que demandou a contratação de 480 monitores para atuarem em quatro macrocampos: Esporte e Lazer; Arte e Cultura; Meio Ambiente e Letramento.

A implantação do Programa Mais Educação na escola em que me encontrava como coordenadora pedagógica, denominada Unidade Integrada Municipal Paulo Freire, fez-me perceber as inquietudes dos professores em relação às novas exigências, pois muitos acreditavam que o mesmo não contribuiria para uma aprendizagem inovadora. Apenas colaboraria para “atrapalhar o processo educativo”. Os docentes pareciam não entender que o Programa, não tendo uma perspectiva para dar respostas aos indicadores, poderia favorecer uma formação integral dos(as) estudantes, bem como para que cada profissional pudesse repensar a sua prática. Foi esse contexto que despertou o meu interesse em investigar a Educação Integral, no intuito de compreender a filosofia desse Programa e como ele conduz a uma formação endereçada a um ser humano autônomo, ético, perceptível de si e do outro, crítico, que interage com a sociedade em que vive.

A escolha pela adesão a esse Programa, ainda que motivada pela necessidade de amenizar os índices apresentados pelos dados do IDEB, INEP (2009), tem seu êxito confirmado pelos resultados obtidos nos anos finais do Ensino Fundamental. Os números apontam como meta geral um índice de 4.6, enquanto no Maranhão, a meta projetada era de 4.2, sendo que o resultado atingido foi de 3.9, no município de Caxias. Com isso, constatou-se que houve um avanço em relação às metas projetadas em 2009 para o referido município, que era de 3.3 e, em 2011, de 3.7. Mas, para analisar tais informações é importante compreender a avaliação do sistema educativo em relação ao desempenho discente, pois ele é realizado como uma resposta social e, em especial, à escola, para justificar a realidade de cada instituição em relação aos objetivos que devem ser alcançados para o cumprimento de seus papéis.

Nos países nomeados como de Terceiro Mundo, inclusive o Brasil que hoje é reconhecido como país em desenvolvimento, a não escolarização plena é um dos mais graves problemas sociais. Os dados estatísticos revelam um elevado índice de pessoas que não sabem ler e escrever em todas as regiões brasileiras. Mesmo com os índices do IDEB apresentando resultados satisfatórios, o Maranhão exhibe um

número inferior de pessoas alfabetizadas na idade escolar de 10 a 14 anos (656.342), conforme indicadores demonstrados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010). Ou seja, 21,81% da população não têm acesso à escolarização. Em Caxias, em relação às pessoas não alfabetizadas na idade escolar de 10 a 14 anos, o Censo (2010) evidencia o resultado de 635 *analfabetos*, em um universo de 2.830 pessoas nessa faixa etária.

Para romper com essa concepção técnica da avaliação sugiro alargar o olhar para o contexto pedagógico e a maneira de contemplar os quesitos avaliados, para que esses sejam dirigidos a uma pedagogia emancipatória, que favoreça o sucesso escolar e potencialize a promoção social das comunidades empobrecidas. Notadamente, no ambiente escolar, a avaliação tem sido classificatória, segregacionista e é o professor que decide, arbitrariamente, a vida acadêmica do educando por meio de testes e provas para obtenção de uma média ao final de cada ano letivo. Isso se legitima também por meio dos exames nacionais, reafirmando um modelo histórico e culturalmente antidemocrático, que soma à desigualdade entre estudantes de escolas públicas e privadas.

Os estudos sobre avaliação⁶, aqueles que se interessam pelo sucesso escolar de meninos e meninas oriundos de comunidades populares, perspectivam uma atribuição político-pedagógica ao papel do professor, a quem cabe acolher esses sujeitos, levando em conta suas histórias, as culturas de seus lugares, os saberes que possuem, as experiências vivenciadas no cotidiano e os conhecimentos apropriados. Uma acolhida que privilegie a afetividade no encontro e com ela problematize os conteúdos científicos e aqueles denominados do mundo vivido. Assim, o educador poderá observar os aspectos da formação que entrelaçam ensino e aprendizagem e, dialogicamente, criar outras possibilidades. A avaliação é uma ferramenta para reorientar pedagogicamente a docência, o que contraria as ideias instaladas de um mecanismo punitivo, utilizado para a produção do fracasso escolar e considerado um processo natural e obrigatório, quando a repetência é pensada como instrumento de preservação da qualidade do ensino. Torna-se, portanto, um desafio significativo para escola e educadores gestarem novas práticas que direcionem a formação de pessoas autônomas, com direitos de vida numa cidadania digna.

As experiências que vivenciei enquanto profissional da educação me fazem pensar que a Educação Integral não tem por intencionalidade

⁶ ESTEBAN, Maria Tereza. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 2.ed. Coleção O sentido da Escola: Ed. DP&A. Rio de Janeiro, 2000.

ver o indivíduo pela “vulnerabilidade social” e, ainda, que a ampliação do tempo de permanência na escola, por si só, garante uma aprendizagem qualificada. Tais vivências me possibilitam analisar o contexto sócio-histórico-cultural do qual o ser humano faz parte, por conceber a escola pública brasileira em seus limites históricos e pedagógicos, como proporcionar a todos e a todas uma formação emancipatória. A Educação Integral, como esperança política e cultural de emancipação e para formação de um ser humano livre, implica a ação de refletir sobre o mundo para conseguir transformá-lo. Freire (1978) descreve que a educação não pode ser uma prática de dominação, mas uma práxis que integra a ação à reflexão.

Uma educação comprometida com a libertação não pode se constituir numa compreensão do humano como um ser “vazio” (grifo do autor), a quem o mundo o “encha” de conteúdos [...], mas homens [e mulheres] como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo (Freire, 1978, p.77).

Repensar a relação entre teoria e prática pedagógicas se constitui um exercício inusitado sobre ambas para forjar a construção de outros saberes. García (1999) identifica três níveis de análise de uma realidade. O primeiro refere-se às ações explícitas sobre o que fazemos em sala de aula; o segundo é o planejamento do que se vai fazer e do que foi feito, destacando o caráter didático e; o terceiro está direcionado à ética, que integra a análise ou a política da própria prática. O professor é convidado a deslocar-se do já conhecido para alcançar os interesses da educação no campo popular. Na construção desse interesse, o tema de pesquisa, que hora apresento, emerge da compreensão de que sou em unidade: professora e pesquisadora da minha própria docência. Ao interrogar os limites e as possibilidades da escola pública, estarei impregnada de um auto-olhar sobre a minha trajetória como educadora. Este estudo perpassa a trajetória pessoal, vai ao encontro da pesquisadora, professora e de tantos autores que contribuem para a reflexão a respeito da educação e suas práticas.

PANORAMA DA ESCOLA PESQUISADA

A pesquisa ocorreu em uma escola da rede pública de ensino, a saber: Unidade Integrada Municipal Paulo Freire, localizada na rua da Mariinha, s/n, bairro Campo de Belém - zona urbana, numa área

distante do centro de Caxias-MA. Está situada próxima de uma favela ocupada por uma população de "sem teto". Na parte detrás foi construído um Centro de Controle de Zoonoses, que acolhe animais abandonados, doentes, os quais são tratados e disponibilizados para doação, ou sacrificados quando o quadro patológico é irreversível. A escola foi criada no dia 14 de abril de 1997, na gestão do prefeito municipal Ezíquio Barros Filho, um médico, e da governadora Roseana Sarney, por meio do Projeto Nordeste, legitimado pelo o decreto nº 061/97, que autorizou a criação de quinze escolas entre unidades colaescolares e integradas. Com o nome do educador Paulo Freire, essa escola inspira-se numa filosofia libertadora, aquela que realiza um prática pedagógica emancipatória, com sentido da transformação social.

A instituição em estudo funciona nos turnos matutino e vespertino com o Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano, e noturno com a Educação de Jovens e Adultos. Durante pesquisa, a escola atendia 333 alunos, sendo 159 no período da manhã, 92 à tarde no turno vespertino e 82 à noite. Possui uma diretora geral e uma adjunta, ambas graduadas em Pedagogia; a primeira com Especialização em Supervisão Escolar e, a segunda, em Filosofia. Nos turnos matutino e vespertino, há uma coordenadora pedagógica licenciada em Pedagogia (a pesquisadora), com Especialização em Supervisão Escolar e Gestão Educacional, a qual encontra-se ausente para cursar o Mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Desde minha saída, em 2012, a função não foi ocupada por outro profissional. No turno noturno, há uma coordenadora pedagógica, também licenciada em Pedagogia, com Especialização em Filosofia e uma coordenadora pedagógica do Programa Mais Educação, com Especialização em Filosofia e Sociologia. São 31 professores, todos graduados, sendo que a maioria atua na área de sua formação. Dentro do seu quadro de profissionais, a instituição tem ainda quatro agentes administrativos, dez auxiliares de serviços gerais, dois vigias e duas merendeiras responsáveis pelos serviços complementares.

A escola funciona com sete salas de aula no turno matutino, cinco no vespertino e cinco no noturno; possui uma biblioteca, um laboratório de informática, uma cantina, um refeitório, uma sala da direção e outra para os professores; há uma sala para a coordenação, um banheiro para professores e dois para os alunos; um pátio amplo e uma dispensa para armazenar os ingredientes da merenda e outra para materiais diversos. O espaço ao redor da escola é bem extenso, tanto na frente, quanto atrás, com capacidade para a construção de novas salas de aula, quadra

esportiva, entre outras instalações necessárias, como se vê nas imagens a seguir:

Figura 2: Terreno vazio atrás da U.I.M. P. F.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 3: Fachada- frente (a) e fundo(b) da U.I.M. P. F



(a)



(b)

Fonte: Arquivo da pesquisadora

O Conselho Escolar da instituição foi criado em 1998, e se transformou em Unidade Executora responsável por administrar os recursos financeiros repassados pelo MEC. Ele realiza eleições a cada biênio, sendo reconhecido como unidade jurídica, com o CNPJ nº 02.544.165/50, ademais, é composto por representantes dos funcionários, dos familiares, dos professores e da comunidade. A escola conta com os recursos federais do Programa de Dinheiro Direto na Escola - PDDE e do Programa Mais Educação - PME, que auxiliam na efetivação das ações didáticas, metodológicas e financeiras, assegurando o funcionamento da escola pesquisada. Há, ainda, outros Programas em curso, tais como: Saúde na Escola, cujos recursos que somam valores significativos, ficam na Secretaria de Educação, a Escola Aberta, que oferece ginástica aeróbica aos sábados pela manhã, além de culinária, pintura, hip hop e alfabetização.

Pedagogicamente, a escola investigada exerce sua função social orientada pelo Projeto Político Pedagógico, com um calendário escolar elaborado pelo coletivo. Anteriormente, o calendário era iniciado pela coordenadora pedagógica da escola e pela direção geral, mas recebia influência do calendário anual enviado pela Secretaria Municipal de Educação de Caxias.

Desde o segundo semestre de 2012 que a escola está sem coordenação pedagógica nos turnos matutino e vespertino. Segundo os relatos colhidos nas rodas de conversas, a proposta curricular elaborada pela Secretaria de Educação junto com alguns professores, até o período

da pesquisa ainda não havia chegado nas escolas, os docentes apenas tiveram acesso ao rol de conteúdos durante os planejamentos mensais por áreas. Entre os eventos escolares, são priorizadas atividades⁷ que acontecem todos os anos, como: caminhada pela educação e saúde, aniversário da escola, coroação de Nossa Senhora, dia das mães, festa junina, dia do folclore, comemoração da Independência do Brasil em 7 de setembro, dia dos professores, entre outras datas. No final de cada ano é realizada uma confraternização natalina para integrar todos os funcionários da escola.

O planejamento que eu realizava, na época em que estava como coordenadora pedagógica, era feito mensalmente. Usávamos a segunda parte do horário, após o recreio, e em cada mês escolhia um dia da semana diferente para não comprometer as disciplinas, pois a Secretaria de Educação cobrava o déficit de carga horária. Em 2010, período da implantação do Programa Mais Educação na escola, durante o planejamento, o comportamento dos alunos era sempre mencionado, assim como os déficits de aprendizagem. Os professores explicavam que as atividades do PME "incomodavam" as aulas e pouco contribuíam com a aprendizagem. Mas, em uma das rodas de conversas, em 2013, uma parte dos professores reconheceu a importância dessas atividades para os alunos e para eles, pois não precisavam mais sair de suas salas para ensaiar alguma atividade. Outros professores destacavam que em termos de conhecimento em sala de aula, não surtia nenhum efeito.

O recreio era o momento em que se observava como os alunos interagiam com os demais colegas. Pela manhã, durava das 9:30 h às 9:50 h e era mais agitado, pois as crianças corriam mais, brincavam, brigavam entre si e algumas gostavam de ficar atrás da escola, principalmente para namorar ou comer manga, quando o pé de mangueira que ali foi plantado tinha frutas. No turno vespertino, funcionava das 15:30 h às 15:50 h. Os alunos eram, na maioria adolescentes, e ficavam mais sentados e isolados, (observação realizada em 14 de março de 2013, uma quinta-feira). No recreio era servida a merenda, com um cardápio variado que incluía frutas e verduras, além de arroz, feijão e frango. Nem sempre a merenda continha todos os ingredientes do cardápio, os quais eram enviados pela Secretaria de Educação, e preparado por uma nutricionista. O lanche era servido por sala de aula e iniciava pelos menores, estudantes do 6º e 7º anos; e depois para os maiores, do 8º e 9º anos. Quando serviam frutas, os alunos as arremessavam uns nos outros e o refeitório ficava

⁷ Observar fotos no anexo A.

irreconhecível. Foi preciso um trabalho de conscientização nas salas de aulas, para problematizar o desperdício dos alimentos. Em outros momentos, a coordenação pedagógica estava presente durante o lanche para observar quem praticava o ato.

Figura 4 - Recreio no pátio da escola U. I. M. P. F.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O pátio também era utilizado para fazer reunião geral com os pais, palestras e atividades diversas. É válido destacar, que essas atividades estão previstas no calendário escolar. Resumidamente, apontaremos como estas influenciam a escola entre os anos de 2007 a 2008. Isto traz também a vivência da pesquisadora que estava imbricada nesse ambiente como coordenadora pedagógica, e como interlocutora desta pesquisa.

Um fato que chamava a atenção era a fuga dos alunos, que pulavam o muro quando não queriam assistir aulas. Isso ocorria com frequência no turno vespertino. Tinha sala que ficava vazia e, no dia seguinte, eles eram chamados à direção da escola para esclarecer os acontecimentos.

Em 2007, estavam matriculados na escola 459 alunos e, em 2008, a instituição contava com 485 matriculados. Observei que nesses anos a variação na permanência de alunos na escola era superior ao número de alunos em 2013. Mesmo com a realização das atividades do Programa Mais Educação, que trazia muitos recursos didáticos e pedagógicos no seu bojo, por essa razão, pode-se concluir que a permanência do aluno na escola ainda é um desafio. Um número expressivo de atividades permaneceu, enquanto outras foram retiradas da pauta do Programa. Algumas oficinas não estão ligadas ao contexto da sala de aula, mas refletem direta e indiretamente no processo de ensino e aprendizagem. Conforme Giroux (1987), a escola precisa ser compreendida como uma esfera interligada com as questões de poder e democracia. Por isso, ao olhar a escola vive-se o desafio de perceber até que ponto as atividades (re)produzem o poder vigente, ou mostram caminhos para uma educação democrática.

A VIVÊNCIA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

O Programa Mais Educação está inserido na Unidade Integrada Municipal Paulo Freire desde 2010 e trouxe uma proposta encorajadora para a comunidade, ao criar uma expectativa de resgatar crianças e adolescentes das ruas e amenizar a ociosidade desses moradores. A estrutura física não atende a demanda para o bom funcionamento do Programa, mas há um esforço para que as oficinas aconteçam conforme o calendário previsto para o ano letivo de 2013.

Em relação aos desdobramentos do Programa nesta unidade escolar, esses ocorrem com os macro-campos: arte e cultura, com a fanfarra e a dança; acompanhamento pedagógico para fortalecer o letramento; oficina de meio ambiente, tendo a horta como atividade central; oficina de esporte e lazer com o Judô. Na pesquisa pude observar que a banda Fanfarra encanta e influencia de maneira decisiva a participação dos alunos no Programa, mesmo não possuindo um espaço próprio para os ensaios. Essa atividade funciona na mesma sala em que acontece o Judô. Segundo o plano de trabalho do Programa na escola pesquisada, a Fanfarra tem como objetivo formar alunos com conhecimento musical, para que os mesmos adquiram valores sociais, como respeito, disciplina, ética, além de ampliar o poder de concentração, a coordenação motora, dentre outras habilidades. A Fanfarra já vem colhendo frutos desde sua inicialização, pois alguns alunos já são destaque na escola nessa modalidade, no violão, teclado,

instrumento de percussão e de sopro. Para as gestoras da escola, a Fanfarra teve um papel de agente disciplinador.

Os alunos aprenderam a manter a postura coesa e disciplinadora tanto durante o turno escolar regular, quanto do Programa. A banda já está em estágio bem avançado, já fez várias apresentações dentro e fora da escola revelando grandes talentos, além de criar um ambiente estimulador de musicalidade, desenvolvendo no adolescente um sentimento de valorização pessoal, autoestima, disciplina, trabalho em equipe e cidadania. (**G 01, G 02**, 13 de agosto de 2013).

Figura 5: Atividade de Fanfarra do P. Mais Educação, 2013.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A Oficina de Letramento tem por intencionalidade alargar a leitura crítica do mundo, um dos principais obstáculos enfrentados pelos alunos. Ela funciona na biblioteca, em um espaço bastante apertado, com apenas quatro mesas. Se forem realizar as atividades dessa oficina para todas as salas, o espaço não acomodaria o grupo, porém, a frequência dos alunos na atividade é bem reduzida. Mas, para a

monitora existe um agravante: quando tem reunião na escola, é preciso ceder a biblioteca que já não tem mesas suficientes para todos os alunos que vão participar da oficina. Isso torna-se um desconforto para ela e os alunos que vão para a sala de esportes, ou escolhem ficar no pátio da escola. A Oficina de Letramento busca aguçar o conhecimento de mundo dos alunos. O foco principal é instigá-los para entender, de forma crítica e participativa, o mundo em que vivem. Segundo a monitora, o letramento visa, acima de tudo, dar subsídios para que os alunos façam uma leitura correta da língua e do mundo que os rodeia. Nessa oficina é utilizado diversos gêneros textuais para ensinar a leitura de forma efetiva e eficaz, pois, para surpresa da monitora, havia alunos de 12 a 13 anos que não sabiam ler e escrever. Ela destaca que: *“pra mim, tá sendo um desafio, pois abracei de forma prazerosa esta causa”*. A ênfase dessa oficina O destaque é amenizar o índice de analfabetismo que circunda a escola.

Figura 6: Atividade de Letramento da U.I.M.P. F. 2013



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A Oficina de Judô também tinha uma procura razoável por parte dos alunos da escola. A mesma funcionava numa sala improvisada, onde existiam vários materiais como tatames, xadrez, bolas, cordas e bambolês, além de ser aproveitada pela oficina de fanfarra.

Figura 7: Atividade de Judô da U.I. M. P. F. 2013.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A oficina de dança almejava que as crianças se envolvessem com o domínio do seu corpo, desenvolvendo e aprimorando suas possibilidades de movimentação e descobrindo novas espaços e novas formas de adquirir habilidades posturais. Para a monitora, a dança veio contribuir para que as crianças valorizem a vida em comunidade, lutem por ela e sentam orgulho de sua cultura e raça. A dança acontece no pátio ou na sala de esportes, quando não há outras atividades. Foi observado que essa oficina, muitas vezes, serve para estimular uma apresentação que está prevista no calendário escolar, sob a responsabilidade do monitor, que deveria "ensaiar" a apresentação com os alunos.

Figura 8: Atividade de Dança da U.I.M P. F. 2013.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Nas atividades da Horta são desenvolvidas ações voltadas à educação ambiental, com um planejamento interdisciplinar que busca o fortalecimento do diálogo entre a escola e a comunidade. Na conversa com a monitora, essa enfatizou que a horta é mais um subsídio pedagógico para conscientizar os alunos da importância do cultivo e dos cuidados com as hortaliças e com o meio ambiente, interagindo com as diversas fontes de recursos de aprendizagem que geram fontes de observação e reflexão por parte do educando envolvido. A horta oferece algumas atividades, entre elas: o recolhimento de garrafas pets e o aprendizado de cada aluno sobre como não poluir e preservar a natureza; o uso das sementeiras; o desenvolvimento de algumas hortaliças; etc. A monitora reforça que: *“ao oferecer aos alunos oportunidades para conduzirem e desenvolverem atividades extras, esses demonstram um interesse profundo pelo processo de cultivo e são estimulados na formação de hábitos alimentares saudáveis. Valorizam a importância do agricultor e como vivenciam momentos práticos”*.

Em 2011, conforme pode ser verificado na figura 9, no segundo ano Observem como estava a horta em 2011 na figura 9, segundo ano de implantação do Programa Mais Educação na escola, havia muito mato, as crianças ainda não estavam fazendo o trabalho de plantio. O lugar escolhido pela direção da época para a horta era um terreno que, o

que se plantava, não germinava e não se colhia praticamente nada das sementes compradas. Faltava adubo para a melhora da terra.

Figura 9: horta da U. I. M P. F. 2011.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Figura 10 : horta da U. I. M P. F. 2013.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Dois anos após a implantação do Programa, percebe-se que a horta está bem cuidada pelos participantes da pesquisa e ganhou um novo espaço.

As oficinas do Mais Educação acontecem durante a semana⁸, no contraturno, com o objetivo de manter os estudantes em contato com o ambiente escolar, proporcionando o conhecimento de áreas diversificadas. Porém, a frequência dos alunos é reduzida, algumas vezes, os monitores ficam sem alunos para desenvolver as atividades. A gestão escolar enfatiza que a partir do Programa Mais Educação foi possível manter a educação em tempo integral, com a intenção de alcançar os seguintes resultados: redução da defasagem série/idade, em virtude de dificuldades nas práticas de ensino e de aprendizagem; mobilização da comunidade escolar em prol de uma educação de qualidade, que priorize a formação integral por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas; mobilização dos conselhos escolares na implantação da gestão democrática e participativa; redução dos índices de reprovação e evasão escolar. Mas é perceptível que a

⁸ Ver anexo B: quadro de horário semanal fornecido pela escola. 2013.

realidade escolar ainda é contrária a vontade do discurso proferido pela gestão.

Após a inclusão do Programa constata-se que os poucos alunos participantes melhoraram seu desempenho escolar e o relacionamento interpessoal, desenvolveram a aprendizagem intelectual, corporal e motora e, principalmente, a social. Como podemos refletir sobre isso no cotidiano escolar, em especial em sala de aula? Oliveira (2008, p.19) destaca a importância de:

termos cuidado de perceber as recorrências sem transformá-las em generalizações; cuidado de não transformar o meu sistema de crenças e valores em verdades *a priori*; cuidado de não confundir rigor com rigidez; cuidado de não relaxar o rigor pela tentativa de conquistar uma linguagem que se aproxime das cotidianidades [...] que expressam alguns medos, alguns fantasmas que terei que inevitavelmente, enfrentar.

ÍNDICES QUE CONTORNAM O ENSINO - APRENDIZAGEM NO ÂMBITO ESCOLAR

Na instituição pesquisada, as marcas das interferências cotidianas emergem nos depoimentos dos sujeitos. Essas, às vezes, são expressas nas crenças, hábitos e vivências que ocorrem no entorno do campo pesquisado e que, nos resultados apresentados sobre o desempenho escolar, os índices mostram uma realidade distante para o que se perspectiva como uma Educação Integral emancipatória, que promova a autonomia escolar e dos profissionais que atuam na instituição. Para Contreras (2002, p.185), enquanto emancipação, "a autonomia suporia um processo contínuo de descobertas e de transformação das diferenças entre a nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores da igualdade, justiça e democracia". Existem fatores que interferem nas transformações sociais e institucionais do ensino, como apontam os resultados dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), esse índice foi criado para medir a qualidade das escolas e das redes de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante e nas taxas de aprovação. Assim, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça, é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula. O índice é apresentado numa escala de zero a dez e é medido a cada dois anos. O objetivo é que o Brasil tenha nota seis em 2022, correspondente

à qualidade do ensino em países desenvolvidos, o que pode ser verificado no item a seguir.

Tabela 1 - Taxa de Aprovação do Ensino Fundamental (em %)

Esfera	2008	2009	2010	2011
Brasil	83.8	85.2	86.6	83.4
Estado	83.1	85.6	86.7	87.6
Município	81.9	83.8	83.5	83.9
Escola	62	64.4	65.1	58.2

Fonte: IDEB fornecido pela U.I.M. Paulo Freire. 2013.

A tabela mostra que houve um avanço no que diz respeito ao ano anterior (2010), mas que ainda é um índice muito elevado para aspirar uma emancipação. Nesse intuito, é necessário construir um processo emancipatório, que vise a conquista do direito intelectual individual para aprender, superando as dicotomias entre a prática profissional e o contexto social.

Tabela 2 - Taxa de Reprovação do Ensino Fundamental (em %)

Esfera	2008	2009	2010	2011
Brasil	11.8	11.1	10.3	12.4
Estado	11.2	10	9.2	8.9
Município	12.4	12.1	12.6	12.3
Escola	22.4	28.2	26.7	30.9

Fonte: IDEB fornecido pela U.I.M. P. F. 2013

A tabela dois revela o aumento de reprovações em cada ano. Há uma grande preocupação com o conhecimento escolar, pois, segundo minha análise, nos últimos dois anos os índices não melhoraram. Laffin (2008, p.11) indaga que ao realizar a atividade de planejamento das situações de ensino, deve-se ter a preocupação de trabalhar o conhecimento de forma contextualizada. Tornam-se necessários uma reflexão e um domínio sobre a questão dos conteúdos escolares, os conceitos básicos da cada área do conhecimento, para que possam articular, de forma histórica, as diferentes áreas. Para que isso ocorra é imperativo que a escola assuma a abrangência da realidade social e cultural dos seus alunos, valorizando seus saberes.

Tabela 3 - Taxa de Abandono do Ensino Fundamental (em %)

Esfera	200	200	201	2011
	8	9	0	
Brasil	4.4	3.7	3.1	4.2
Estado	5.7	4.4	4.1	3.5
Município	5.7	4.1	3.9	3.8
Escola	15.	7.4	8.2	10.9
	6			

Fonte: IDEB fornecido pela U.I.M. P. F. 2013.

O que mostra a tabela 3acima é a ausência dos alunos, tanto nas atividades do Programa Mais Educação, como na própria sala de aula. O que tem sido feito durante o tempo de permanência dos alunos no contraturno e como se configura esse espaço para a formação do ser humano? Quais as políticas educacionais que são traçadas para resolver esses problemas? Como tem sido ensinado e produzido o conhecimento? Como a Educação Integral é entendida nas escolas? Para Brasil (2009), a Educação Integral é compreendida como meio de ampliar os tempos, os espaços e as oportunidades educativas, cogitando a qualidade do processo educacional e a melhoria da aprendizagem dos alunos. Na ótica da pesquisa realizada, o tempo escolar não tem sido suficiente para sanar a problemática apresentada. Cogitar uma escola de tempo integral não se resumiria ao fator temporal. Sua proposta seria oferecer, nesse período, a maior gama possível de possibilidades aos estudantes. A discussão sobre tempo e espaço é um processo tenso. Para Arroyo (2012b), ao mexer com tempos instituídos, cristalizados, enrijecidos por lógicas escolares e sociais, cria-se ritos inovadores. Para o autor,

essa lógica temporal é dicotômica. Separa a pluralidade dos processos de aprendizagem e de socialização. Separa o tempo de alfabetizar e matematizar do tempo de educação artística, física, de biblioteca, de educação da sexualidade; separa o tempo administrativo do pedagógico, o tempo de ensinar e de recuperar, o tempo de capacitação e de trabalho, o tempo cognitivo e o tempo cultural, o tempo de transmitir e o tempo de avaliar. Separa o profissional docente do educador. (Arroyo, 2012b, p.195).

A escola tem grandes desafios a enfrentar para implantar uma Educação Integral, especialmente no que se refere ao tempo e ao espaço

escolar, para assegurar uma "humana docência" permeada por contradições e paradoxos.

Tabela 4: Distorção Idade-Série (média, em %)

Ano referência: 2012		
Esfera	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Brasil	22	31.1
Estado	27.6	42.8
Município	27.6	43.4
Escola	56.6	

Fonte: IDEB fornecido pela U.I.M. P. F. 2013.

A tabela 4 evidencia um contingente de crianças e adolescentes que não tiveram oportunidades de aprendizagens nas fases propícias para o aprender. Isso supõe a análise de como o Município de Caxias e a escola pesquisada têm oportunizado o ingresso aos aportes do conhecimento. O conhecimento não pode ser considerado um bem a que uns tem acesso e outros não. Segundo Arroyo (2012a, p.214), a concepção de conhecimento é reguladora ao polarizar conhecimentos verdadeiros e falsos. Dessa forma, constituem os sujeitos de conhecimentos verdadeiros e falsos. Ainda, para o autor, o conhecimento, ao produzir essas dicotomias abissais, vem agindo como um dos campos de segregação dos coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, não apenas por negar o acesso, mas por não reconhecer os sujeitos capazes de conhecimentos verdadeiros (ARROYO, 2012a, p. 214). As políticas de acesso para uma Educação Integral também devem ser pensadas, pois essas pretendem garantir a promoção de todos ao conhecimento, ultrapassando as dicotomias de verdadeiro e falso, ora mencionados, em que o poder público municipal emerge como fio condutor na busca da qualidade da educação por meio de políticas educacionais de direitos. Enquanto não estiverem instituídas as concepções de segregação e as políticas de acesso ao conhecimento, permanência, aprendizagem na hora certa ou incerta, o sistema educacional não terá resultados satisfatórios.

A CONCEPÇÃO CURRICULAR A PARTIR DO PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO ESCOLAR

As concepções sobre o currículo, na escola pesquisada, revelaram o perfil de educação que se deseja, a partir das diretrizes e metas políticas e pedagógicas que constituem a Unidade Integrada Municipal Paulo Freire. O Projeto Político Pedagógico (PPP) evidencia alguns

conceitos que se encontram em processo de avaliação pela atual gestão: integração de todos os indivíduos, espaços de vivência, educação global, melhor qualidade para o ensino, processo educacional integrado, paradigmas educacionais inovadores, construção coletiva da vida escolar, participação da comunidade, afirmação dos valores coletivos, interação com a comunidade, fortalecimento da função articuladora, valorização da experiência escolar coerente com a gestão democrática.

O PPP tem como base a teoria progressista de educação, que postula a construção do conhecimento pelo educando, mediatizado pelo professor e pelo contexto social, em que o educando possa elaborar e reelaborar seus próprios conhecimentos, a partir dos contatos e experiências vivenciadas intra e extrassala de aula, tendo como bases teóricas Paulo Freire e educadores brasileiros que defendem esse pensamento pedagógico. Em relação aos aspectos curriculares, foram implementados estudos que incorporam a parte diversificada e os temas transversais observados nos PCN's em Ação do Ensino Fundamental. Observa-se que nesse aspecto não há uma descrição detalhada de como essa dinâmica é realizada na escola.

No campo do currículo, temos várias questões transitando, como os movimentos curriculares, as decisões, as escolhas metodológicas. O desafio e a possibilidade de criação do aspecto de regulação, as formas de poder que estão socialmente constituídas indicam que o currículo está impregnado de lutas, conflitos, disputas, diferenças, com as quais convive e está implicado. Reconhecer que o currículo é produto e processo dessa trajetória, requer olhar a escola e os modelos sociais como espaços que influenciam as apropriações. O currículo escolar e da vida é real, tanto ação, quanto nas dimensões ocultas.

O Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada destaca que a avaliação seria "integral", levando em conta os aspectos formativos, afetivos e psicomotores, sendo que os aspectos qualitativos se sobrepõem aos quantitativos, vistos como um processo contínuo no ensino e na aprendizagem. A avaliação se constitui como uma etapa necessária ao processo de ensinar e aprender, entretanto, as distorções pelas quais o processo avaliativo têm-se realizado no dia a dia da escola, colaboram para a expulsão de grande parte da população escolar. Conseqüentemente, a exclusão, a evasão e a repetência nas escolas, em todas as modalidades de ensino, tornam-se rotinas da prática escolar. Segundo Demo (1999), uma avaliação excludente não poderá contribuir para o desenvolvimento educacional do aluno, já que o ato de avaliar deve possibilitar ao aluno elaborar, planejar, replanejar e se configurar a

partir de atitudes, valores, comportamentos. De modo a aprofundar, solidificar seus conhecimentos e desenvolver o senso crítico.

A concepção de professor torna-se um elemento maior que o currículo:

a concepção de que o professor é a figura-chave na escola e de que na sua pessoa está centrada a possibilidade de eficácia do processo educativo, centra-se no professor: seus conhecimentos, suas habilidades e suas atitudes em relação ao aluno a quem deve motivar. Torna-se, pois, de vital importância promover, antes de mais nada, o desenvolvimento desse professor, orientá-lo e assisti-lo na promoção de um ambiente escolar e processo educativo significativos para o educando (PPP, 2012, p.11).

O professor é um agente de grande importância na constituição do ensino e da aprendizagem escolar. Mas, é necessário considerar outros sujeitos e processos que são significativos na dinâmica curricular. Pergunto, então, qual o lugar do currículo e do aluno nessa conclusão? O educador é aquele que mediatiza todo o ensino. Para Freire (1978), o educador problematiza o ensino junto com seu grupo, ou seja, com a comunidade escolar, partindo de uma educação libertadora e não "bancária", em que todos se sintam sujeitos do seu pensar, discutam o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestadas também pelas sugestões dos seus companheiros de trabalho.

Para uma educação de qualidade, o Projeto Político Pedagógico aponta os cursos de formação continuada de professores como essenciais, em que o currículo torna-se um eixo central para dar centralidade aos saberes aliados à prática pedagógica. Para Freire (1996, p. 31-32),

a rigorosidade metódica; o respeito aos saberes do educando; a criticidade; estética e ética; a corporificação das palavras pelo exemplo; o risco e a aceitação do novo, a rejeição a qualquer forma de discriminação; a reflexão crítica sobre a prática; o reconhecimento e a assunção da identidade cultural; a consciência do inacabado; a autonomia do ser do educando; o bom senso; a humildade, a tolerância e a luta em defesa dos direitos dos educandos; apreensão da realidade; a convicção de que a mudança é possível; a

curiosidade; a segurança, a competência profissional e a generosidade. São competências que fazem compreender a educação como forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo, querer bem aos educandos.

Nos últimos anos, as atribuições do professor têm sido ampliadas, sobrecarregando seus compromissos e expectativas para acompanhar as mudanças da sociedade. Isso demanda repensar a natureza do trabalho docente. Na compreensão de Giroux (1987, p. 21), implica reestruturar o trabalho docente, ou seja, considerar os professores como intelectuais. O professor torna-se um intelectual útil de muitas maneiras:

em primeiro lugar, fornece uma base teórica para se examinar a atividade do professor como uma forma de trabalho intelectual. Em segundo lugar, aquela categoria esclarece as condições materiais e ideológicas necessárias para o trabalho intelectual. Em terceiro lugar, ajuda a desvelar as várias formas de inteligibilidade, de ideologias e de interesses que são produzidas e legitimadas pelo trabalho docente .

Caracterizar o professor como intelectual significa fornecer um embasamento teórico para questionar a prática pedagógica, a postura diante das ideologias dominantes normativas e políticas, em que o papel da docência é transfigurado. Para Giroux (1987, p.23), a docência não pode ser reduzida ao mero treino de habilidades práticas, mas envolve uma educação de uma classe de intelectuais, vital para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, para uma forma de integrar o objetivo da educação do professor à escola pública, de forma democrática.

Ao abordar a sociedade democrática e a diversidade cultural, a escola aprende a lidar com as diferenças e os direitos humanos. O Projeto Político Pedagógico traz limites com relação a essas temáticas, pois não explicita como elas seriam problematizadas nos encontros pedagógicos. A cultura local também não foi evidenciada como integrada às práticas docentes. O bairro, onde a escola está situada, traz no seu bojo culturas e modos de ser e de viver que estão enraizados nos sujeitos que estudam ou trabalham nesse lugar, que se criam e se constroem nesse processo histórico e social. Dessa forma, apontar um currículo intercultural é um

desafio. O ponto crucial para trabalhar esse currículo seria partir dos coletivos humanos e das relações que estabelecem entre si e com o mundo em que vivem.

O currículo é uma práxis, sendo a expressão da função socializadora e cultural da educação. Por isso, as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto cultural e da socialização são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera em torno de si. Desse modo, analisar os currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e no qual se expressam em práticas educativas[...] (SILVA, 2006, p. 1).

Na construção do Projeto Político Pedagógico, a dimensão sociocultural tornou-se essencial para construir uma proposta educacional mais humana na escola. Para Moll e Padilha (2012), esse compromisso significa valorizar o trabalho interdisciplinar e criar as condições para o encontro com as diferentes manifestações do conhecimento e da sabedoria acumulada pela humanidade. Quando se fala de currículo como seleção particular de cultura, vem à mente a imagem de uma relação de conteúdos intelectuais a serem aprendidos. Para Sacristán (2000), o currículo é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial. A política curricular governa as decisões e se manifesta numa certa ordenação jurídica e administrativa. Na verdade, é um campo ordenador, decisivo, com repercussões diretas sobre as práticas dos agentes dessa prática.

A relação de determinação sociedade-cultura-curículo-prática explica que a atualidade do currículo se veja estimulada nos momentos de mudanças nos sistemas educativos, como reflexo da pressão que a instituição escolar sofre desde diversas frentes, para que adapte seus conteúdos à própria evolução cultural e econômica da sociedade (SACRISTÁN, 2000, p.20).

Dessa maneira, o PPP dispõe sobre aqueles que fazem parte de sua gestão, como o diretor da escola. Conforme o documento, no aspecto administrativo, o diretor escolar é responsável por:

No aspecto administrativo:

organização e articulação de todas as unidades componentes da escola; controle dos aspectos

materiais e financeiros da escola; articulação e controle dos recursos humanos; Articulação escola-comunidade; Articulação da escola com o nível superior de administração do sistema educacional; formulação de normas, regulamentos e adoção de medidas condizentes com os objetivos e princípios propostos; supervisão e orientação de todos aqueles a quem são delegadas as responsabilidades (PPP, 2012, p.15).

No aspecto pedagógico, direcionado também ao coordenador pedagógico estão:

dinamização e assistência aos membros da escola para que promovam ações condizentes com os objetivos e princípios educacionais propostos; liderança e inspiração no sentido de enriquecimento desses objetivos e princípios; promoção de um sistema de ação integrada e cooperativa; manutenção de um processo de comunicação claro e aberto entre os membros da escola e entre a escola e a comunidade; estimulação à inovação e melhoria do processo educacional (PPP, 2012, p.15-16).

Para fortalecer a identidade do gestor e do coordenador pedagógico é necessário o deslocamento do senso comum para um pensar que considere a profissionalização inserida no reconhecimento da sociedade, interpretando-a para entender suas relações e interações. Isto é, um indicador da busca dessa identidade, sendo que a escola, depois de doze anos de uma mesma gestão, realizou eleição para diretor geral. Observa-se que o papel do diretor e do coordenador pedagógico encontra-se indefinido nas escolas municipais de Caxias, pois não é visto como um elo mediador nos processos de formação continuada dos professores, nem tampouco como indispensável na gestão escolar, descaracterizando seus processos identitários.

O gestor escolar e o coordenador pedagógico são atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionar suas ações para a transformação, eles precisam estar conscientes de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas no coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, da construção de um projeto político pedagógico transformador. A gestão escolar, quando planeja suas ações, atribui um sentido a seu trabalho (dimensão ética) e destina-lhe uma finalidade (dimensão política). Nesse processo de planejamento explicita

seus valores, organiza seus saberes para realizar suas intenções políticas e educacionais. Segundo Orsolon, (2000, p.20), para desencadear mudanças no trabalho pedagógico é preciso definir algumas ações e atitudes, tais como:

promover um trabalho de coordenação em conexão com a organização/gestão escolar; mediar a competência docente; desvelar a sincronicidade do professor e torná-la consciente; investir na formação continuada do professor na própria escola; incentivar práticas curriculares inovadoras; estabelecer parceria com o aluno: incluí-lo no processo de planejamento do trabalho docente; criar oportunidades para o professor integrar sua pessoa à escola; procurar atender às necessidades reveladas pelo desejo do professor; estabelecer parceria de trabalho com o professor e propiciar situações desafiadoras para o professor.

Em relação à finalidade da escola, busca-se oferecer uma formação integral inovadora e significativa, que venha a favorecer a autonomia no processo de ensino e aprendizagem, de forma que os estudantes possam ingressar com sucesso no mercado de trabalho. Esse aspecto foi o primeiro reflexo de Educação Integral que consta no Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, uma vez que há uma projeção no desenvolvimento do aluno. A prática pedagógica emancipatória não está explicitamente colocada, nem tão pouco é discriminada claramente na inserção do Programa Mais Educação como uma alternativa de inserção da Educação Integral. A perspectiva de emancipação na prática pedagógica, de acordo com Contreras (2002), realiza-se a partir de um projeto que defina uma política mais clara para a autonomia dos professores, excluindo visões dogmáticas ou inúteis, reconhecendo as dimensões que perspectivam a vida humana.

O Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada não menciona a importância das políticas públicas municipais como um dos alicerces para as práticas educacionais no âmbito escolar. Para Corragio (1996), há uma redistribuição dos serviços públicos dos setores médios para os pobres, acompanhados de uma redução da qualidade e da complexidade. As diferenças entre as escolas se ocultam sob a aparência de um mesmo certificado de aprovação. Segundo o autor, é uma falácia que a educação básica seja de qualidade e que vá garantir acesso ao mercado de trabalho. Atualmente, o termo política pública vem sendo

largamente estudado por pesquisadores no Brasil. Para Souza (2007), as políticas públicas entendem que

o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2007, p. 26).

Ao descrever sobre o plano curricular, a escola trabalha em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, e com a Proposta Curricular do Município de Caxias, que também se encontrava em fase de organização pela coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Nele destacam-se as seguintes áreas: Educação de Jovens e Adultos – EJA (1º e 2º segmento) com Português, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Artes, Religião. No Ensino Fundamental; (5ª a 8ª série), com História, Geografia, Inglês, Português, Ciências Naturais, Artes, Religião, Filosofia, Educação Física, conteúdos atrelados também aos temas transversais destacados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. A função social da escola, segundo o Projeto Político Pedagógico, define-se a partir da aprendizagem escolar, sendo significativa na medida em que permite ao aluno estabelecer relações substantivas entre os conteúdos do mundo e os conteúdos escolares.

O plano curricular não está estruturado numa concepção de Educação Integral que vise à emancipação do ser humano e entenda o cotidiano escolar como espaço-tempo, cheio de oportunidades de criações, culturas de raiz, reinvenções, tessituras de relações de redes sociais e conhecimentos e valores. As áreas trazem os conteúdos escolares, objetivos e orientações metodológicas interligados aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's. Esses configuram, na década de 90, uma teoria pedagógica na qual o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, mas, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, ou seja, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o

aluno em seu processo de aprendizagem, trazendo a ressignificação do lema “aprender a aprender.”

No PPP faltou expressar quem são os professores, alunos, a gestão e os demais funcionários e qual o papel principal do pessoal administrativo. Os projetos que existem na escola não evidenciam como eles chegaram na escola, como são realizados, como funciona o currículo, que contribuições tem oportunizado para a sua comunidade escolar. Nesse entorno, será que a escola está preparada para dar contas das novas demandas estabelecidas pela Educação Integral, por meio do Programa Mais Educação? E o currículo mediatiza um projeto que reclame um novo perfil de professor e de práticas pedagógicas?

CONTEXTO SOCIOCULTURAL: A CIDADE DE CAXIAS E O BAIRRO CAMPO DE BELÉM

Historicamente, a cidade de Caxias originou-se de um aglomerado de aldeias dos índios Timbiras e Gamelas, que ali se fixaram fugindo da perseguição do colonizador português. Há uma versão que relata uma ocupação das terras por um fazendeiro que teria formado um arraial. As controvérsias são muitas, pois praticamente toda a documentação sobre a origem da cidade foi destruída durante a Guerra da Balaiada. Os focos de ocupação indígena deram-se às margens do rio Itapecuru, sendo unificados depois pelos jesuítas que vieram da região do São Francisco, povoando São José das Aldeias, atual bairro da Trezidela. A denominação da cidade de Caxias foi uma homenagem à linda Quinta Real do Marquês de Pombal, antiga residência dos reis de Portugal. Por essa razão, ficou conhecida como Caxias das Aldeias Altas, mais tarde, reduzida a Caxias.

A palavra “Caxias” para Mesquita (2013, p.02) tem origem no nome ‘Cachia’, flor do arbusto chamado “Corona Christ”. O vocábulo deriva de cacho, antigamente escrito “Cachias”. A evolução histórica de Caxias registra-se muito antes dela ser Vila, pois, em 1796, era ponto central de comunicação entre as capitânicas do Ceará, Pernambuco, Bahia e o vasto sertão. Os jesuítas, com seus trabalhos catequéticos, conseguiram socializar e juntar as aldeias abandonadas e, em 1812, tornou-se Vila, época em que foram edificadas as igrejas de Nossa Senhora da Conceição e de São José e, mais tarde, a de São Benedito.

A cidade de Caxias⁹ tem uma arquitetura baseada no século XIX e início do século XX, com estilo português, ainda conservando parte de

⁹ Caxias - Maranhão. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. 2013.

seu patrimônio histórico. O nome Caxias, como já descrito, não é em homenagem a Luís de Lima e Silva, patrono do Exército Brasileiro. Ele recebeu o título de Barão de Caxias, por ter sido “pacificador” da maior revolução social existente no estado do Maranhão: a Balaiada. Caxias foi fundada em 05 de junho de 1836.

Um dos fatos marcantes na evolução de Caxias foi a luta pela adesão à Independência, quando as tropas, comandadas pelo major Salvador Cardoso de Oliveira e por João da Costa Alecrim, abateram as tropas comandadas pelo militar português, João da Cunha Fidiê. Na ocasião das lutas pela independência, Caxias era a vila mais importante da província do Maranhão. A maior revolução maranhense (1838/41) teve seu ápice no Morro do Alecrim, antigo Morro das Tabocas. Foi no Quartel General ali localizado, após derrotar os rebeldes da Balaiada, que Luís Alves de Lima e Silva foi agraciado pelo Imperador com o título honorífico de Barão de Caxias, Marquês e, finalmente, depois de muitas pelepas na Guerra do Paraguai, elevado a Duque. A guerra chamou-se Balaiada, porque um dos chefes, Manuel Francisco dos Anjos Ferreira, tinha a alcunha de “Balaio” (balaio: cesto fabricado com talas de taquara, cipó ou bambu).

A Balaiada teve sua origem numa escaramuça de tropeiros e soldados de polícia, na longínqua Vila das Mangas do Iguará, próxima a vargem Grande, e estendeu-se por quase todo o interior do Maranhão, envolvendo cerca de dez mil homens. Os balaioes ocuparam cidades importantes como Caxias, que era rica, populosa, possuía um grande empório comercial e era localizada em posição estratégica. Na análise do historiador maranhense Lima (2007), a Balaiada foi um grande e formidável desabafo contra a polícia a serviço do Coronel, contra o feitor cruel e subserviente. No local onde se travou a guerra foi construído o memorial da Balaiada, que traz artefatos da época e as ruínas da guerra.

Figura 11 - Fachada principal do Memorial da Balaiada



Fonte: pesquisa no site: www.caxiasmaranhão.com.br

Caxias faz parte da região Meio-Norte e está mais próxima da capital do Piauí, Teresina, a apenas 66 quilômetros de distância. Ela fica a 360 quilômetros da capital do Maranhão, São Luís, a 656 quilômetros da capital do Ceará, Fortaleza, e a 838 km da capital do Pará, Belém. A cidade de Caxias traz em seu bojo filhos ilustres, poetas e artistas, como: Gonçalves Dias, Coelho Neto, Teófilo Dias, Vespasiano Ramos, César Marques, Raimundo Teixeira Mendes, entre outros. Esses são imortalizados pelo Instituto Histórico de Caxias, denominado Casa de César Marques, que funciona em um espaço revitalizado, na antiga Estação Ferroviária, onde os visitantes podem fazer pesquisas sobre a cidade em coleções raras de jornais e livros antigos.

Figura 12- Fachada principal do Instituto Histórico e Geográfico de Caxias



Fonte: pesquisa no site: www.caxiasmaranhão.blogspot.com.br

A cidade de Caxias possui outro ponto de cultura: a casa de "Coelho Neto", sede da Academia Caxiense de Letras, fundada em 15 de agosto de 1997, com quarenta membros efetivos, entre eles, artistas e escritores caxienses que realizam atividades culturais e educacionais. Aberta ao público para pesquisa sobre os autores caxienses e maranhenses, a Academia dispõe de um acervo de cerca de quatro mil títulos, um auditório e uma livraria para vendas das obras.

Figura 13 - Fachada principal da Academia Caxiense de Letras



Fonte: pesquisa no site: www.caxiasmaranhão.blogspot.com.br

No cenário atual, a zona urbana da cidade está centrada em uma economia que tem como base o comércio e o setor industrial, dispõe de lojas de grande estrutura, como: o Supermercado Carvalho, o Armazém Paraíba, a Ideal Magazine, as Lojas Noroeste, as Lojas Americanas, a Drogaria Big Bem, a Farmácia Pague Menos, as Lojas Liliane; a Comercial Bom Fim, o mercado público, agregadas a outros estabelecimentos de grande e de menor porte e ao comércio informal, com vendas de frutas, verduras, roupas e outros produtos. No setor industrial, destaca-se a implantação da cervejaria da empresa Schincariol, em 2002; uma fábrica de sabão, desinfetantes, água sanitária e seus derivados; uma fábrica de tijolos, no segmento da construção civil; além da indústria de vestuário, calçados, perfumaria, velas e vendas por ambulantes, no centro da cidade. É importante ressaltar que no perímetro urbano está o Centro de Cultura Acadêmico José Sarney, que ocupa o espaço de uma importante fábrica de tecido, já desativada. Hoje, nesse local, também funciona a sede da Secretaria Municipal de Educação, com a coordenação do Programa "bolsa família", a Secretaria de Cultura, o Sistema Nacional de Emprego (SINE), a Escola de Música e o Pólo Tecnológico do Centro de Capacitação Tecnológica do Maranhão - CETECMA.

Figura 14 - Fachada principal do Centro de Cultura José Sarney



Fonte: pesquisa no site: www.caxiasmaranhão.blogspot.com.br

Em relação à religiosidade, o centro de Caxias apresenta um número variado de igrejas católicas, como a de Nossa Senhora do Rosário, a Igreja da Matriz, a Igreja São Sebastião, a de Nossa Senhora do Sorriso, a de São Benedito e a Catedral. Crescem as igrejas neo pentecostais, bem como as religiões afro-brasileiras, conhecidas como tererê e tambor da mata.

Ao tratar da formação profissional no ensino superior, a cidade de Caxias conta com instituições públicas, tais como: a Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, o Centro de Estudos Superiores de Caxias - CESC, que oferece os cursos de Licenciaturas em Matemática, Pedagogia, Biologia, Letras Literaturas e Língua Inglesa, Química, Física, Geografia e História, além dos cursos de Medicina e Enfermagem, com Pós-Graduação *lato senso* nas diversas áreas. A rede privada em Caxias possui duas faculdades: Vale do Itapecurú (FAI), com os cursos de Direito, Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Pedagogia e; a Faculdade de Ciências e Tecnologias do Maranhão (FACEMA), com os cursos de Administração, Direito, Engenharia Civil, Nutrição, Serviço Social, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Enfermagem, Fisioterapia e Pedagogia. O Centro de Educação à Distância, da Universidade Anhanguera (Uniderp), que oferece onze cursos de graduação

autorizados pelo Conselho Universitário da Universidade, são eles: Administração, Ciências Contábeis, Enfermagem, Letras, Pedagogia, Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, Tecnologia em Gestão Financeira, Tecnologia em Gestão Hospitalar, Tecnologia em Logística, Tecnologia em Marketing e Serviço Social. O Instituto Federal do Maranhão - Pólo de Caxias, com cursos na modalidade integrada e subsequente.

A Prefeitura Municipal de Caxias, com o apoio do Governo Federal, e através da Universidade Aberta do Brasil (UAB) mantém um pólo da Universidade Municipal Aberta de Caxias (UMAC), em parceria com a UEMA, a UFMA e o Instituto Federal de Educação do Maranhão (IFMA), que oferece os seguintes cursos de graduação: Bacharelado em Administração Pública; Pedagogia, Matemática; Informática; Química; Ciências Biológicas, Filosofia, Formação Pedagógica. Também cursos em nível de Pós-graduação *lato sensu*: Educação do Campo; Gestão Pública; Materno Infantil, Gestão Pública Municipal; Saúde da Família, Gestão em Saúde, entre outros.

O quadro a seguir revela o número de matriculados no contexto educacional, nas redes de ensino pública e privada, nos âmbitos federal, estadual e municipal. Sendo que na rede municipal, segundo os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), e de acordo com o censo de 2011, Caxias contava com 308 escolas, sendo 259 municipais.

Quadro 4 - Número de matrículas em Caxias

Dependência	Ed. Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Profissional (Nível Técnico)	EJA (presencial)	
	Creche	Pré - Escola	1º ao 5º ano	6º ao 9ºano			Fundamental	Médio
Estadual	0	0	416	3.506	6.414	0	75	445
Federal	0	0	0	0	379	62	0	107
Municipal	887	3.527	15.018	7.818	0	0	3.253	0
Privada	165	637	1.219	766	344	524	142	397
Total	1.052	4.164	16.653	12.090	7.137	586	3.465	949

Fonte: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais- Inep, 2013.

O bairro Campo de Belém, marco do contexto social desta pesquisa, é considerado uma área intermediária quanto ao aspecto de localização. Possui algumas ruas pavimentadas e outras não. Quanto ao comércio, tem supermercado, mercearias de médio a pequeno porte; lojas de roupas, sapatos, sorveterias, padarias, locadora de filmes e lan-house. Com relação ao esporte, o bairro dispõe de um ginásio aberto à população e um campo de futebol construídos pela prefeitura municipal. No aspecto lazer tem bares, pizzaria, um balneário chamado Maria do Rosário que é conhecido, popularmente, como "Tintor", em homenagem ao antigo morador que vivia próximo ao balneário, intermediado pela BR 316, um local bastante procurado nos finais de semana, pois conta com bares e música ao vivo.

Figura 15- Riacho Mario do Rosário (Tintor)



Fonte: Arquivo da Pesquisadora

O serviço público de saúde conta um centro de hemodiálise que atende pessoas com problemas renais. Bem próximo dele está o Centro de Doação de Sangue (Hemomar). Há um posto de saúde na mesma rua da escola pesquisada e que já fez muitas parcerias com a mesma através do Programa Saúde na Escola, implantado em 2011, em que se realiza atividades sobre saúde, meio ambiente, cuidados com o corpo, a vacinação, a saúde bucal, uma alimentação saudável. O bairro possui uma maternidade que atende toda a população de Caxias. A Figura 16 apresenta a fachada externa do prédio:

Figura 16 - Fachada principal da Maternidade Carmosina Coutinho



Fonte: Arquivo da Pesquisadora

O bairro Campo de Belém possui a Cidade Judiciária inaugurada em 10 de dezembro de 2007. Essa nasceu do sonho de um caxiense, ex-ministro do Superior Tribunal de Justiça, Edson Carvalho Vidigal, articulado com a interiorização da Justiça Federal do Maranhão. Possui um total de seis prédios, entre eles o Fórum da Justiça Federal, Estadual, Eleitoral e Trabalhista, e a sede da polícia civil que fica próxima ao Centro de Ensino Médio Cesar Marques.

Figura 17 - Fachada externa do Fórum Des. Arthur Almada Lima



Fonte: pesquisa no site: www.caxiasmaranhão.blogspot.com.br

Quanto à questão educacional, o bairro dispõe de um Centro de Ensino Médio, o César Marques, mantido pelo Governo Estadual; uma creche municipal, chamada Rosina; uma Escola de Ensino Fundamental que atende estudantes do 1º ao 5º ano - Unidade Integrada Municipal Leôncio Alves de Araujo, da qual, em 2006, foram removidos os alunos do 6º ao 9º para Unidade Integrada Municipal Paulo Freire. Esta decisão foi tomada pela Secretaria Municipal de Educação e envolveu o remanejamento do corpo docente.

Figura 18 - Fachada da Igreja da Oropa



Fonte: : pesquisa no site: www.caxiasmaranhão.blogspot.com.br

Na questão de instituições religiosas, o bairro acolhe igrejas evangélicas, católicas e centros de umbanda. A figura 9 traz a fachada da igreja católica chamada Nossa Senhora da Oropa, coordenada pela Paróquia Nossa Senhora de Nazaré. Essa tem um centro paroquial, uma casa paroquial, onde vivem algumas freiras que tomam conta da igreja, um ginásio de esporte que realiza atividades para as crianças do bairro. É a mais antiga do bairro e possui um grande número de fiéis que mantém viva a tradição local. A escola pesquisada participa do festejo e doa uma "jóia" para o leilão que ocorre para ajudar as obras sociais da igreja.

Outra comemoração religiosa no bairro é a "Festa do Divino Espírito Santo", que ocorre sempre no mês de maio de cada ano. Nesse período, um grupo do bairro Campo de Belém costuma se reunir na capela e visitar as residências. Com instrumentos de percussão, violino e

ao som de cânticos improvisados, eles homenageiam o Divino Espírito Santo. A pequena procissão percorre ruas e bairros próximos a capela. Os mais jovens, que também são alunos ou oriundos da escola pesquisada, se interessam pela tradição.

Culturalmente, o grupo Caretas - Reisado Encanto da Terra - é acolhido pelo bairro, pois faz parte do folclore caxiense. Conforme Cornélio (2009), ele realiza apresentações por toda a cidade, nos meses de dezembro a janeiro, com indumentárias feitas com palha e com uma burrinha, como representada a seguir. Dentre seus participantes estão os familiares dos alunos da escola pesquisada.

Figura 19 - Personagens do Reisado Careta



Fonte: pesquisa no site: www.caxiasmaranhão.blogspot.com.br

Conforme Eizirik (2001, p. 14), "muitas experiências foram se alinhavando, possibilitando a construção de um olhar com o qual desenvolvo minha prática na instituição". Este olhar se viu repetitivo, inovador, transfigurado pelo encontro com o outro, desafiado a ver de dentro o que supostamente já conhecia. Nesse movimento precisei reinventar minha condição de pesquisadora, para estranhar o familiar e me familiarizar com o estranho, a fim de colher as informações possíveis de acordo com as fontes que pude acessar. A trajetória explicitada, as informações sobre a cidade de Caxias e a escola campo tornaram o texto um mosaico de explicações feitas das observações da pesquisadora, com os limites e os avanços do que este olhar pôde enxergar.

CAPÍTULO II

A INCORPORAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: OLHARES

Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com o que é sempre provável aprender.

Freire (1993, p. 79-80)

Para entender a Educação Integral é importante vinculá-la a uma prática pedagógica que se ocupa da formação do ser humano em todas as suas dimensões, sejam elas: biológica, antropológica, afetiva, cognitiva, histórica, cultural, política. Uma formação que considere a corporeidade viva dos sujeitos da escola, especialmente, a de crianças, adolescentes e jovens, e que possibilite formular reflexões coletivas sobre o tempo do aprender desenvolvido na escola.

No Brasil, desde as proposições de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, pensadores que insistiam na imagem de uma educação de qualidade como direito e para todos. Essas ideias inspiraram a criação das Escolas-Parques (1940/1960) e dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs -1980/1990). Tais instituições apontavam as nuances de uma formação abrangente, capaz de abarcar o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho. Ideias que acenavam para o tempo de permanência na escola, bem como para a qualidade do espaço físico nas escolas públicas. Um dos pontos em destaque seria a ampliação dos tempos escolares, a partir da ampliação da jornada nas escolas, onde alunos e professores estivessem por sete horas diárias.

Acentuavam-se os debates em torno da igualdade de oportunidades para todos os estudantes brasileiros, o que, de acordo com Teixeira (1967), manifestar-se-ia pela *educação contínua* do sistema educacional, organizado de forma que todos, em igualdade de condições, pudessem participar e nele permanecer até os níveis mais altos da escolarização. Teixeira (1978, p.45) afirma que a escola deveria

“dar ouvidos a todos e a todos servir, isso seria uma espécie de teste de sua flexibilidade, inteligência, organização dos seus servidores”. A escola merecia ser vista como um lugar para todos, construída a partir de uma educação democrática.

Nóvoa (1992) ressalta que para construir uma educação democrática é imprescindível criar as condições de trabalho para docentes e funcionários que atuam nas escolas, à medida que a formação docente implica três processos: produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional). Para tanto, a formação docente estaria atrelada à mobilização de vários tipos de saberes, entre os quais estão os saberes de uma prática reflexiva e de uma militância pedagógica, na qual o professor se descubra como um intelectual. Consequentemente, trata-se de pensar a formação docente como um processo inicial e contínuo. Essa formação envolve ainda a autoformação dos professores, a partir das elaborações constantes dos saberes que permeiam sua prática e a formação das instituições escolares onde atuam. Nessa direção, a escola aparece como um campo de possibilidades, um espaço de trabalho e formação, direcionado por uma gestão democrática e por práticas curriculares participativas, que propiciem a constituição de redes de formação contínua.

Para Moll (2012), as ideias que fundamentam a Educação Integral estão ligadas às reflexões sobre tempos e espaços escolares, com proposições para reestruturar o espaço físico, o tempo de professores e alunos na escola e a qualidade nessa jornada político-pedagógica como possibilidade de mediação, de experiências, saberes e humanização dos educandos. A Educação Integral contemporânea enfatiza o sentido de ver o ser humano como um sujeito autônomo e a escola como *locus* privilegiado para experimentar um currículo que contemple toda a integralidade do ato de educar.

Coelho e Paro (2009), em face da escola que temos hoje, problematizam o estilo de aprender Matemática, Física, Geografia, entre outros conteúdos. Os autores perguntam se é possível gestar um espaço pedagógico no qual não se aprende a dançar, a cantar, a brincar, a amar, a discutir política, a conviver com o outro, a ser companheiro. Ou seja, se essas aprendizagens criam as condições para uma educação emancipatória, algo ainda bastante discutido na história da educação pública brasileira.

A qualidade desejada na Educação Integral como a perspectiva da emancipação torna-se limitada e insuficiente se não instituir a sua

vinculação a uma política pública que legitime, de fato e de direito, uma compreensão multidimensional das pessoas em formação, de suas realidades e as enxerguem a partir da sensibilidade frente às questões sociais. E ainda, que contemple as identidades marcadas por suas inserções culturais. Isto não quer dizer que se imponham projetos de leis para serem cumpridos, como, por exemplo, o Plano Nacional de Educação de 2011, que traz metas e estratégias para mobilizar a sociedade a defender a qualidade na educação. É fundamental buscar a interlocução política com os Poderes Públicos (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) para viabilizar a sua legitimação. Nesse movimento, é fundamental posicionar a escola como integrante da "Rede de Atenção" à criança e ao adolescente, para que ela possa dialogar com outras instituições.

A pretensão é focalizar o pensamento coletivo em torno da humanização propiciada pela educação, reconhecendo as pessoas como sujeitos em constante mudança, responsáveis pela história pessoal e da sociedade, pelas culturas e pela natureza de onde se originam, isto é, indivíduos que se constroem, recriam suas vidas nos ambientes socioculturais e vivenciam as subjetivações que os tornam inacabados. Portanto, é preciso entender que esse processo educativo intervém, de maneira significativa, na prática escolar com sua abrangência e capacidade de lidar com vários segmentos da sociedade.

Conforme McLaren (2000), está posto o desafio para que as pessoas repensem as relações entre identidade e diferença, compreendam sua etnicidade, sua localização geopolítica e seu posicionamento na sociedade. Essa dinâmica, para o autor, dar-se-á por um processo de solidariedade que se desenvolve a partir de imperativos de libertação, democracia e cidadania crítica. A criação de tempo e espaço pedagógicos nas escolas, com qualidade, poderá ser uma possibilidade para os educadores, com vistas a potencializarem as oportunidades para que todos participem da construção de uma política de igualdade de direitos, com recusas às pedagogias colonizadoras, que pretendam um movimento que modifique as formas *normáticas* atuantes nessa direção. McLaren (2000, p.127) complementa: quem trabalha com a educação e tem acesso a uma linguagem que lhe permita criticar e transformar as práticas culturais e sociais existentes desenvolve formas individuais e coletivas de pensar, abertas a novos desejos e maneiras de ser e estar no mundo.

Nas falas de **G 01** e **G 02**, *manter uma gestão democrática na escola pesquisada está sendo bastante difícil, pois alguns professores e a coordenação reclamam de tudo, ou fazem oposições para quando são*

convidados a participar de várias situações de ordem pedagógica e administrativa. A democratização da gestão escolar e das práticas pedagógicas que visam formar pessoas autônomas, a partir de suas identidades e diferenças, dar-se-á pela arquitetura da autonomia. Podemos caracterizá-la, segundo Luck (2000, p.88), como:

autonomia é construção; autonomia é ampliação das bases do processo decisório; autonomia é um processo de mão dupla e de interdependência; autonomia e heteronomia se complementam; autonomia pressupõe um processo de mediação; autonomia implica responsabilização; autonomia é transparência; autonomia é expressão de cidadania; autonomia é um processo de articulação entre os âmbitos macro e micro; autonomia implica gestão democrática.

Para alcançar a organização e a gestão de uma escola autônoma, com significado social, há de ir além das questões administrativas e burocráticas. Elas são entendidas como práticas educativas emancipatórias, que ensinam valores, atitudes e influenciam as aprendizagens de professores e alunos. Falar em gestão é propor ações coletivas para uma escola pública de qualidade, marcada pela ética, pelo engajamento social e pela elaboração de um saber comprometido com a sustentabilidade socioeconômica, política e cultural dos sujeitos da escola. De acordo com Alarcão (2001), a escola tem a função de preparar o cidadão, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania. Para mudar a escola é necessário envolver as decisões político-administrativas e pedagógicas e todos os membros da gestão escolar, aqueles que fazem parte do trabalho coletivo.

A escola e suas gestões, para que possam mudar as práticas escolares, terão que enfrentar inúmeras transformações e sabem que é indispensável estudar, de forma mais aprofundada, as influências da globalização, suas tradições, os padrões de família e democracia que transversalizam o campo educacional, a prática docente e a formação do educador. A busca é por um novo olhar, com vistas a criar outras práticas pedagógicas com dimensões inovadoras, que superem as visões etnocêntricas do ato de educar. Freire (2001, p. 58) já anunciava que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. Giroux (1986) compreende que a maior parte

dos modelos de *educação para a cidadania* pode ser categorizada pela racionalidade emancipatória. Conforme o autor,

esta baseia-se nos princípios de crítica e ação. Tem como objetivo criticar aquilo que é restrito e opressor, enquanto, ao mesmo tempo apoia a ação a serviço da liberdade e do bem-estar individual. Este modo de racionalidade é construído como a capacidade do pensamento crítico de refletir e reconstruir sua própria gênese histórica, isto é, discorrer sobre o próprio processo de pensamento[...]. Aponta para um raciocínio que tem como objetivo romper com a ideologia congelada, que impede uma crítica da vida e do mundo, sobre a qual as racionalizações da sociedade dominante se baseiam. [...] aumenta seu interesse na auto-reflexão com ação social, que vise criar as condições ideológicas e materiais nas quais as relações não alienantes e não exploradoras existem. [...]. Uma visão da educação para a cidadania baseada em uma concepção diferente de sociabilidade e de relações sociais (GIROUX, 1986, p. 249).

No aspecto emancipatório, a Educação Integral não existe apenas para acolher o indivíduo pela sua vulnerabilidade social, mas para analisar a situação histórica e cultural da qual faz parte. Na procura por esse endereçamento é possível não se limitar a uma concepção de educação que aponte para diminuir os índices de evasão, de repetência e violências, assinalados nos indicadores da educação (IBGE, IPEA, CENSO ESCOLAR, IDEB). Pensar a Educação Integral na escola pesquisada implica cogitar que ela esteja preparada para lidar com crianças e jovens, sujeitos em desenvolvimento peculiar e que estão mergulhados em suas culturas. Ribeiro (1984, p. 56) explica que ainda simulamos um sistema educacional democrático destinado a uma educação popular, em que os usuários são os filhos do povo. Mas, de fato, o que temos é uma escola de caráter elitista, que rejeita e repele a criança pobre. Mesmo sabendo que muitas escolas públicas no Maranhão ainda vivenciam situações de abandono, por parte da hegemonia dominante, o papel exercido pela pedagogia elitista forja nas crianças pobres as sentenças do fracasso escolar. Ribeiro (1984, p. 57) salienta que a própria concepção da evasão escolar está impregnada dessa consciência pedagógica distorcida e, “[...] quando se fala de

alunos evadidos, os tratam como malandros desertores que fugiram da escola ou aqueles que sempre erram”.

O pensamento sobre o erro na Educação Integral, muitas vezes, mais do que o acerto, pode revelar o que o aluno “sabe” e colocar esse saber numa perspectiva processual, indicando, também, o que ele ainda “não sabe”. Portanto, aponta para o que o estudante pode vir a saber (ESTEBAM, 2000). Nessa direção, o erro passa a ser um estímulo ao processo de ensino-aprendizagem. Estímulo para quem aprende, havendo, assim, a possibilidade de crescimento em sua formação, respeitando a inteligência e a própria experiência de vida do aluno. Para isso, a prática docente carece legitimar-se pela capacidade profissional e seu compromisso de conduzir o processo educativo numa visão dinâmica, atuando a partir da motivação, do estudo e da criatividade, foi o que se constatou em uma pesquisa realizada na área¹⁰.

Quando um professor utiliza, por exemplo, meios avaliativos por meio práticas participativas, formativas e significativas, ele conquista o respeito, o afeto e potencializa a autoestima dos alunos. Ele facilita, também, a aprendizagem, ao torná-la mais prazerosa mediante a construção de um ambiente propício para tal. Com essa postura, o professor poderá mudar a sua concepção sobre como utilizar os instrumentos de avaliação para uma ressignificação do ato de avaliar que está presente no bojo da Educação Integral. Uma vez que ao desenvolver o ensino para a formação humana, ele necessita interligar-se a um processo avaliativo direcionado para uma emancipação das práticas de ensinar e aprender, compreendendo o educando como ser integral e que possui dificuldades, potências e diferenças.

Pelo que foi exposto é possível questionar quais seres humanos formamos e ou queremos formar e sobre nossa própria formação. Para Freire (1996), refletir a formação humana implica um pensar sobre a nossa própria formação, nosso percurso, reconhecer a prática pedagógica como crítica ou progressista, problematizar a formação docente. Os educadores que atuam numa educação de tempo integral têm como tarefa social evitar que a escola venha a reagir de forma tão servil à sociedade, privilegiando uns e punindo aqueles mais carentes de conhecimento, afeto e acolhimento. Nessa direção, proponho imaginar uma educação que valorize a interculturalidade que está a sua volta. Ao

¹⁰ MAGALHÃES, Nadja R.S. **Avaliação qualitativa:** para além do classificatório numérico ou comparativo. Monografia (licenciatura em Pedagogia). Universidade Estadual do Maranhão/Centro de Estudos Superiores de Caxias, 2000.

analisar esse aspecto, Romani & Rajobac (2011) explicam que a educação intercultural precisa urgentemente da revisão dos conteúdos e das formas do aprendizado, as quais devem apontar aspectos da multiculturalidade, buscar superar os preconceitos e as discriminações que interditam a docência. Ainda de acordo com Romani & Rajobac (2011, p.12), é indispensável criar a consciência de que a “pluralidade vive-se, ensina-se e aprende-se”. Os autores afirmam que:

a interculturalidade na Educação Integral aparece como uma proposta pedagógica que busca desenvolver relações de cooperação, respeito e aceitação, entre diferentes culturas e sujeitos, visando dessa forma, preservar as identidades culturais, com o objetivo de propiciar a troca de experiências, e o enriquecimento mútuo. (Romani & Rajobac, 2011, p.12).

Atualmente, a Educação Integral move as práticas pedagógicas e as políticas públicas que se configuram nos espaços das escolas. Isso convida a um repensar sobre a ideia de totalidade-diversidade, fazendo uma articulação com o pedagógico. Para Sidekum (2003, p.16), essa situação também parte de uma vida humana inserida sempre em um universo de diálogo. Portanto,

um diálogo possível é requerido para podermos chegar ao consenso e ao debate, apesar das enormes dificuldades que se interpõem em nossa vida cultural. Com o diálogo possível chegaremos também à síntese de posições conflitantes e confrontáveis. Esse diálogo possível entre as pessoas e culturas deverá ser concebido e sustentado por uma educação sistemática e permanente em nossa sociedade através das universidades, dos colégios e principalmente através dos meios de comunicação social.

O diálogo na Educação Integral se configura como um desejo de alcançar uma escola, como a sugerida por Alarcão (2001), com uma janela aberta para o presente e para o futuro, onde se permita criar e recriar sem perder o brilho do olhar, em que se gere conhecimentos, relações, afetos e comprometimentos. Implica interligar o currículo a uma educação pautada na interculturalidade. Fleuri (2003) explica que a interculturalidade se preocupa com as relações entre seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros. O autor enfatiza que não é

relevante apreender o caráter das várias culturas, mas, sobretudo, deter-se na compreensão dos sentidos que suas ações assumem como um todo, de seus respectivos padrões culturais, da disponibilidade de se deixar interpelar pelos sentidos de tais ações e pelos significados constituídos por tais situações. Como a educação intercultural pode se efetivar no espaço escolar? Fleuri (2003, p.31) pergunta se

estamos atentos para acolher o que as crianças nos dizem na sua alteridade? Para compreender os sentidos que suas ações e posições assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais? Ou atuamos apenas com as representações de criança e de infância abstraídas de padrões culturais genéricos e universalizantes, que despem essas crianças e essas infâncias de suas particularidades culturais? E, por ser universalizante e homogeneizante, tal imagem assumida não seria também responsável pela desconsideração das diferenças, que dificultam o reconhecimento e a comunicação entre as culturas escolares e as culturas vividas?

Assumir o compromisso político e pedagógico com a Educação Integral requer congregar a prática pedagógica do professor a uma perspectiva de formação integral, onde ele possa observar as culturas habitadas pelos educandos que estão no ambiente educativo. Ter o direito a uma formação humana íntegra e de qualidade no espaço escolar significa assumir o propósito de que ninguém se emancipa culturalmente se não for emancipado intelectualmente. Tal assertiva me leva a questionar sobre a escola e, em destaque, a prática pedagógica na Educação Integral: qual o lugar do professor, do aluno e o valor cultural da escola nessa conjuntura?

EDUCAÇÃO INTEGRAL: DEFININDO TEMPOS E ESPAÇOS NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Os lugares extrapolam uma base física e espacial para assumir uma condição cultural, humana e subjetiva. Entram em jogo as representações que os sujeitos fazem dos lugares e o sentido que atribuem aos mesmos. (CUNHA, 2008, p. 184)

Articular sentidos a uma educação em tempo integral nas escolas públicas requer despir-se para ver por dentro como as políticas públicas

ocorrem no Brasil e refletem os interesses humanos. Como problematizar as diferenças existentes entre Educação Integral e Escola em Tempo Integral? Nesta dissertação não quero fechar conceitos pontuais, mas destacar como isso se configura nas visões já existentes e nas relações pedagógicas estabelecidas no universo educativo.

As experiências de escolas de tempo integral no Brasil iniciaram-se em 1950, a partir das Escolas-Parque, concebidas por Anísio Teixeira. Em 1960, surgiram os Ginásios Vocacionais de São Paulo e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, nas gestões do governador Leonel Brizola (1983/1986 e 1991/1994). Essas experiências foram nomeadas como insuficientes e descaracterizadas com argumentos de que se tornavam muito caras para os cofres públicos, afinal, tratava-se de um programa de educação destinado às camadas populares que teriam uma jornada escolar ampliada. Com relação à educação da elite imperial, segundo Moll e Giolo (2012), sempre existiram escolas em tempo integral. Posso citar: os colégios jesuíticos, os liceus e internatos. Em nível nacional, posso mencionar algumas experiências de cunho político, como: os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), no governo de Fernando Collor e no de Itamar Franco; o Centro de Atenção Integral à Criança (CAICs).

As escolas para as classes populares foram reorganizadas para alfabetizar e oferecer aos jovens uma formação para o mundo do trabalho. Desde cedo eles deveriam ser preparados para as atividades laborais, mais do que para as intelectuais, mesmo com a proibição do trabalho infantil. Segundo Cavaliere (2009, p.41), o contexto histórico da Educação Integral aparece com o movimento operário do século XIX, que interliga o trabalho à educação. A educação seria transformadora a partir do momento que unisse o trabalho intelectual ao manual, a educação científica à industrial, colocando em harmonia os aspectos físicos, morais e intelectuais da formação. Essa visão de Educação Integral indaga sobre como se pode delinear a concepção de escola em tempo integral no século XXI. Mauricio e Brandão (2009, p.11) destacam que a escola de tempo integral, como a experiência dos Cieps, levou a escola a perder seu foco específico devido à supervalorização de seu caráter preventivo à marginalidade e da ênfase na instituição escolar como "âncora" para a superação de todos os problemas da sociedade. Isso faz refletir sobre como a produção da qualidade do ensino tem se difundindo ao longo da história da educação brasileira, e em que sentido a educação de tempo integral pode trazer melhorias para a qualidade do ensino.

Para Yus (2009, p.21), a Educação Integral é uma finalidade de todos os sistemas educativos de todo o mundo e de todos os tempos, sem sentimentos salvacionistas. Ela significa educar a pessoa em todas as suas potencialidades, cognitivas ou intelectuais, afetivas, artísticas, espirituais, os valores, o corpo. O mesmo autor (2002) destaca, ainda, alguns elementos da Educação Integral, como: educar a individualidade; educar a criatividade; educar a partir das experiências; educar o espírito; educar em comunidade; educar pela democracia; educar a visão integrada; educar o corpo; educar para a aldeia global.

Em relação à legislação, é a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, no artigo 34, parágrafo 2º que se enfatiza a Educação Integral. Conforme essa lei, “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério do sistema de ensino” (BRASIL, 1996). O artigo 87, parágrafo 5º da mesma lei, prescreve: “serão conjugados todos os esforços objetivando todas as redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental, para o regime de tempo integral” (BRASIL, 1996). Diante dessas determinações, posso considerar que a lei apresenta uma grande fragilidade quando admite o critério do próprio sistema de ensino, que deixa indefinida a responsabilidade de quem cuidará da implantação da Educação Integral nas escolas públicas e como ocorrerá esse processo.

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação, em 2001, a Educação Integral passa a ser prevista não só no Ensino Fundamental, mas também na Educação Infantil, sendo oferecida na mesma escola com uma jornada mínima de sete horas. Segundo Moll e Giolo (2012), o PNE continuou com a ideia da LDBEN de implantar a Educação Integral de forma progressiva. Mas, a partir do Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização do Magistério – FUNDEB (Lei nº11.494/2007) é que se inicia uma concreta introdução da educação de tempo integral, que passa a estabelecer valores diferenciados tanto para a educação parcial, como para a Educação Integral.

Em 2007, o Ministério da Educação criou o Programa Mais Educação, para oferecer aos estados e municípios a ampliação da jornada escolar. A escola pesquisada compreende essa política de governo descolada de uma educação com qualidade. No depoimento de professores e alunos há uma carência de tempo e espaço. Segundo **P 01**, *“não adianta querer fazer educação em tempo integral se as políticas públicas não são cumpridas como devem ser pelo governo municipal, pois nossa escola não se estruturou fisicamente desde da implantação do Programa Mais Educação”*.

O grande desafio da escola pública para reinventar o espaço pedagógico é fazer com que a criança e o jovem ultrapassem a barreira sólida e elevada que separa o *habitat*, a cultura prática e oral das classes populares, do universo intelectual e letrado da cultura elaborada (Moll; Giolo, 2012). Essa disparidade requer que a escola exerça sua função social relacionando essas duas culturas entre si, no sentido de construir, interativamente, o conhecimento. Atualmente, a Educação Integral é assentada no aspecto jurídico "como um direito de todos", mas ainda se pauta nas exigências do mundo do trabalho, onde a educação se presta a sanar os problemas sociais. Isso mostra um (re)direcionamento para a pedagogia tecnicista, que teve como propósito gerar um produto que atendesse o processo de industrialização. Além disso, as políticas para a educação em tempo integral, difundidas pelo Governo Federal, estão impregnadas de ideologias que afirmam as classes populares como sujeitos "menos favorecidos", os quais necessitam ser amparadas para que tenham uma vida "decente" e se preparem para obter uma profissão.

Quando problematizo algumas nuances¹¹ da educação para todos, situo-me nas noções de uma educação popular para refletir suas dimensões, tanto no que diz respeito à democratização de acesso, quanto à sua qualidade social. Para Gamboa (2001, p. 82), a educação popular supõe a democratização do acesso à escola como um direito de todos. A concepção modernista, em seus fundamentos, como argumenta Gamboa (2001), já discriminava a educação popular, mesmo limitada a ensinar a "ler, escrever e fazer contas", por isso, o autor critica também a Educação Integral, por considerá-la um ideal excessivamente abrangente e à disposição das camadas dominadas. Conforme Gamboa (2001, p. 88), "as informações produzidas, estocadas, organizadas, manipuladas em virtudes de novos processos produtivos são rigorosamente controladas [...]" pelos grupos dominantes, que tentam segurar qualquer faceta que possa ameaçar seu status.

Èis porque a política para uma Educação Integral pressupõe transformar a escola num espaço, onde a cultura local dialogue, articuladamente, com os currículos escolares e valorize as experiências educacionais que são gestadas dentro e fora da escola. Conforme Lima (2009, p.34), uma educação pedagogicamente raciocinada, intencional, planejada e rigorosa nos seus afazeres. Para isso, há que se levar em

¹¹ MAGALHÃES. N.R.S. Et al. *As faces da moeda das políticas educacionais*[...], artigo. XI Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. Curitiba. Setembro, 2013.

conta a potência embutida nas ações realizadas nas escolas, no que se refere aos mediadores sociais e aos saberes. Reconhecer as possibilidades postas nas vivências do tempo escolar, bem como a formação dos espaços que podem tornar-se pedagógicos. Moll e Giolo (2012) lembram que o tempo escolar é o que permite organizar as atividades com metodologias criativas que fortaleçam o ensinar e o aprender. É bom ver a escola como um grande espaço de convivência, limpo e organizado para acolher crianças, adolescentes, jovens, familiares, profissionais, para ensinar outras habilidades.

Que metáfora pode dizer o que é o tempo escolar? A poesia desta música ilustra o sentido de tempo¹²:

*És um senhor tão bonito [...]
 Tempo, tempo, tempo, tempo, vou te fazer um
 pedido
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Compositor de destinos, tambor de todos os
 ritmos
 Tempo, tempo, tempo, tempo entro num acordo
 contigo
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Por seres tão inventivo e pareceres contínuo [...]
 Que sejas ainda mais vivo no som do meu
 estribilho
 Tempo, tempo, tempo, tempo ouve bem o que te
 digo
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Peço-te o prazer legítimo e o movimento preciso
 Tempo, tempo, tempo, tempo quando o tempo for
 propício
 Tempo, tempo, tempo, tempo...*

Prevalece uma associação entre Educação Integral e tempo escolar. É o tempo que, no cotidiano da escola, guia as ações pedagógicas dos professores, a gestão política e administrativa. A expressão disso incide sobre os estudantes, mediados por um currículo que ainda precisa escapar das verdades absolutas propugnadas pelos conteúdos oficiais. Moreira (2002) pondera que, na escola, o currículo é um espaço por excelência, onde se concretiza o processo educativo, que ele pode ser visto como o instrumento central para a promoção da qualidade na educação. Por meio do currículo é que as ações

¹² Caetano Veloso, Oração ao Tempo. 1979

pedagógicas se desdobram nas salas de aula. Mediante o currículo é que se busca alcançar as metas definidas coletivamente para o trabalho pedagógico. Nessa dimensão, “a escola procura preparar-se bem para socializar os conhecimentos escolares e facilitar o acesso dos alunos a outros saberes” (MOREIRA, 2008, p.20). Numa perspectiva de Educação Integral, o currículo é o coração da escola e o papel do professor é fundamental para torná-lo dinâmico, interligado com práticas significantes que apreciem as culturas da comunidade, evidenciando-as como importantes no espaço social e na construção de identidades.

Sousa (2010, p.127-128) assinala que o tempo pode ser concebido numa dimensão prático-reflexiva, como o modo com o qual “lidamos com a nossa vida e com a vida do outro nas relações intersubjetivas”. A autora enfatiza que:

o cotidiano da escola obedece, a um só tempo, à cronologia e aos momentos expressivos da consciência: o primeiro se estrutura e se organiza cronologicamente (ano, semestre, bimestre, dia, hora/aula) o fazer pedagógico em um programa de ensino (unidades, aulas, atividades), conforme o calendário de reuniões e eventos (reuniões pedagógicas, conselho de classe, festas e feiras). O segundo caso traduzir-se em tempo de vivências que transcendem a esfera cronológica e dá significado aos acontecimentos, ou seja, atravessa a temporalidade cotidiana. Kronos contempla, na inteireza do dia, os tempos para o trabalho e para o repouso (hora do recreio, - janelas, horário do almoço).

Para Sousa (2010, p.127), o conceito de espaço se refere "tanto ao lugar físico [...], quanto ao conjunto de relações entre diferentes autores que transitam e se relacionam no dia a dia da escola e que ocupam lugares e fazeres hierarquicamente diferenciados". A autora ainda explica que espaço é o lugar onde se fala ou se cala, carregado de subjetividades, de relações vitais e sociais concretas, palco dos rituais que compõem a cultura da escola. Portanto, esse processo se dá a partir das relações estabelecidas entre os pares da escola (gestores, professores, alunos e demais funcionários) e, principalmente, pela cultura enraizada nesse espaço, que se torna o fio condutor do processo de organização escolar.

Partindo dessas percepções, como consolidar a Educação Integral levando em consideração os tempos e espaços escolares? Essa questão remete a rever o papel da escola nesta sociedade, imbuída da formação de crianças, adolescentes e jovens. Não é suficiente estender o tempo educativo dos estudantes para se ter uma Educação Integral, já que esta conduz a uma integralidade na formação humana que se deseja construir. É preciso perguntar como esses sujeitos podem ser inseridos no mundo e como se relacionam com os conhecimentos construídos ao longo da vida, no interior e fora da escola. Para Eizirik (2001, p. 87),

hoje é importante que pensemos a escola como uma organização complexa, atravessada por relações que não se passam somente em seu interior, mas que vêm de muitos lugares e direções, uma vez que não se pode pensar a escola sem situá-la numa determinada realidade, num lugar específico, de uma realidade bem maior e mais complexa, que a engloba: a comunidade, a sociedade, o país, o mundo.

Para a autora (2001, p. 87), a escola contemporânea tem um grande papel como participante do processo civilizatório, responsável pela formação do pensamento individual e coletivo, para alargar continuamente os horizontes de liberdade que permitem a construção e a apropriação de conhecimentos. A escola precisa ser entendida como um lugar onde se ensina a igualdade de direitos, o respeito às diferenças, a aceitação da peculiaridade que envolve cada pessoa, quando criança, adolescente, jovem, adulto. Nisso é imprescindível a manifestação de paradigmas alternativos aos já consolidados na ótica dominante, para que a Educação Integral seja mais uma oportunidade de inserção sociocultural. Todas as esferas que fazem a gestão da educação pública terão que estar presentes nessa jornada, com responsabilidades definidas e realizadas, para assegurar as condições objetivas indispensáveis a uma educação de tempo integral.

De acordo com Eizirik (2001, p. 90),

A escola é uma grande tela onde se projetam muitas expectativas! A escolha da escola é, portanto, revestida de tantas possibilidades, valores e expectativas, que significa muito mais do que um lugar onde colocar os filhos para que aprendam a ler, a escrever, aprendam matemática e ciências, história e geografia, e passem no

vestibular. Escolher uma escola é escolher uma parceria.

Conceber a escola, como instituição pública, como um direito de todos, requer abortar o paradigma histórico de que as instituições públicas são destinadas somente às pessoas pobres, então, não precisam criar oportunidades de ascensão social. Pesquisa realizada por Moll e Giolo (2012) revela que há muitas escolas públicas que ainda não possuem prédio próprio, por isso funcionam em casas alugadas, pequenas e mal aparelhadas. Há também aquelas que, mesmo com espaço próprio, não dispõem de condições objetivas para uma jornada de tempo integral, não são amplas, as salas de aula, da direção, dos professores, laboratórios, biblioteca, pátio e quadra esportiva, nem sempre estão adequados para as exigências pedagógicas e para as oficinas do contraturno.

A 01 destacou que *se a escola construísse ambientes espaçosos só para o Mais Educação seria muito bom*. Os alunos demonstram a vontade de estar na escola campo por mais tempo, mas o espaço partilhado para realizar as atividades de uma educação de tempo integral não é o compatível com as "maravilhas" mostradas pelo governo municipal. Em Caxias, os espaços físicos das escolas do município não são satisfatórios para receber as demandas, principalmente, por que não abrigam os aspectos que caracterizam a Educação Integral. Pátios e quadras escolares encontram-se superlotados¹³, incidindo em reivindicação aos poderes públicos para que legitimem o Programa e reafirmem o compromisso com a educação brasileira. Mauricio (2009, p.26) reforça que:

a concepção de Educação Integral com a qual partilho, que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente.

¹³ Situação vivenciada no contexto escolar no qual atuava como coordenadora pedagógica e falas dos gestores nas reuniões convocadas pela Secretaria Municipal de Educação de Caxias-MA. 2010.

Nesta organização escolar proposta com tempos e espaços integrais, o educador é desafiado a caminhar, continuamente, pela crítica e autocrítica, transformando sua ação em fonte de pesquisa. Lima (2009) ressalta que é por meio de diálogos sistêmicos com as demandas sociais locais que se constroem redes de saberes. Para a autora (2009), o educador para a Educação Integral é aquele capaz de compreender a escola na sua dimensão pública, como um espaço de distintas vozes e discursos. O perfil de educador para a Educação Integral é fortalecido com a formação inicial e continuada, que lhe ensine a planejar apenas a docência a acompanhar as atividades extraclasse.

Olhar para o que vem sendo feito sobre o *tempo* é observar qual a identidade de Educação Integral que se quer instalar no contexto educativo, bem como o caráter de *formação* de professor e de ensino que se quer alcançar. Deste modo, a Educação Integral propõe a qualidade do ensino e da formação como pressuposto básico, enxergar as brechas para aspectos alternativos que façam intervenção no que não cabe mais no processo escolar. McLaren (1977, p.202) enfatiza que “o conhecimento é socialmente construído [...], que o mundo em que vivemos é construído simbolicamente pela mente, através da interação social com os outros e é extremamente dependente da cultura, contexto, costume e especificidade cultural”.

Enquanto educadora, analiso a prática para observar até que ponto estamos construindo com o aluno uma consciência cidadã, para que aprendam lutar por seus direitos, por condições dignas de vida. Observei na escola-campo que, durante os movimentos de greve, quando o grupo sindical chegava à escola, muitos professores se fechavam em suas salas de aula, com medo da repressão do governo municipal. Um professor entrevistado disse: *se formos para as paralisações teremos que pagar essa aula depois*. O medo de participar da luta contorna o pensamento de alguns educadores da escola pesquisada, o que enfraquece a conquista de direitos, como salários justos, tempos e espaços adequados para suas atividades, valorização da carreira docente.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA POLÍTICA PÚBLICA DIRECIONADA AO CURRÍCULO ESCOLAR INTEGRAL

Como uma política pública de governo, o Mais Educação tem provocado alterações no cotidiano das escolas que fizeram adesão à E.I. Profissionais dessas escolas anseiam por medidas assertivas, que contribuam para transformar a sociedade, ainda que de modo pontual,

sem perder de vista as tantas mudanças em curso no processo civilizatório contemporâneo. A iniciativa da jornada ampliada fez a escola rever toda a sua estrutura organizacional e adotar critérios¹⁴ para a implantação do Programa em 2013.

O Programa Mais Educação, como uma política estratégica do governo foi criado pelo Governo Federal no ano de 2007, tendo em vista a ampliação da jornada escolar e a organização curricular. É baseado nos ideais de uma Educação Integral que preconiza os conceitos do educador americano John Dewey e, no Brasil, comunga dos ideais de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. O Programa, por meio de ações socioeducativas, tem como objetivo atender crianças, adolescentes e jovens, de acordo com os interesses de cada região, para que esses sujeitos possam ser retirados das graves consequências e desequilíbrios que o universo social abriga, como: drogas, prostituição, violências e, outros fatores deturpantes da condição humana. Silva e Silva (2012, *apud* Pinheiro 2009, p. 12) ressaltam as ações socioeducativas do Mais Educação:

sua implementação no contra turno escolar associa as atividades relacionadas à educação, artes, cultura, esporte, lazer, entre outras. Sua implementação se dá de forma complementar às atividades escolares [...]. As ações socioeducativas conjugam educação e proteção social, tendo em vista o desenvolvimento integral do aluno e a proteção integral.

Até a finalização da pesquisa, o Programa Mais Educação enfatizava a qualidade do ensino como centralidade para minimizar os riscos sociais que afetam crianças e adolescentes que estão fora da escola. Para isso traçava as seguintes orientações como ações socioeducativas:

1. Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora; 2.

¹⁴ Privilegiar a adesão de escolas contempladas com PDDE/Integral nos anos de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012; escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, IDEB anos iniciais < 4.6 e IDEB anos finais < 3.9, totalizando 23.833 novas escolas; escolas localizadas em todos os municípios do país; escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família (BRASIL, 2013, p. 21).

promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades; **3.** integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes; **4.** promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais; **5.** contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens; **6.** fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como, da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada; **7.** fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros; **8.** desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis; e **9.** estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2013, p. 05).

Como princípio normativo, o Programa aposta numa educação emancipatória, com a participação de vários órgãos institucionais e da comunidade. O Programa Mais Educação, por atender prioritariamente as "escolas de baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social, que requerem a convergência de políticas públicas e educacionais" (BRASIL, 2007, p.8), contempla a potencialização da escola regular, instituindo horários inversos ao das aulas para reforçar as aprendizagens. Segundo o INEP, em 2013, 49,6 mil escolas em todo o Brasil participavam do Programa.

Observa-se um contingente significativo de escolas participantes, mas durante a pesquisa na escola, com estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, notei que eram utilizadas múltiplas estratégias para a permanência dos educandos no Programa. Uma dessas é associar as atividades com os sujeitos beneficiados pelo Programa Bolsa Família. Nos discursos de **G 01** e **G 02**, para chamar a atenção dos alunos, um dos mecanismos é lembrá-los que *são atendidos pelo Bolsa Escola*. E afirmam: *colocamos nas reuniões com a família e com os próprios alunos, aqueles que não vêm para as oficinas e possuem um grande número de faltas poderão perder esse recurso*. O incentivo à

participação não se faz pela ótica do direito, mas pela ameaça sutil que reforça as fragilidades financeiras.

No Brasil, 32,1 mil escolas têm a maioria dos alunos formada por beneficiários do Bolsa Família, sendo que no Maranhão 556.826¹⁵ famílias são beneficiadas por esse recurso. Em Caxias, são 19.528. Segundo o portal do Bolsa Família, o Programa de transferência de renda é destinado às famílias em situação de extrema pobreza, com *renda per capita* de até R\$ 144 mensais. Associa-se à transferência do benefício financeiro, o acesso aos direitos sociais básicos, como saúde, alimentação, educação e assistência social.

A cultura do assistencialismo impregna o ambiente educacional. A vinculação do Bolsa Escola ao Programa Mais Educação, no município de Caxias, é reafirmada como aparelho de repressão para manter o aluno, tanto na escola, quanto no Programa. No lugar de fortalecer a escola e suas possíveis transformações, as adversidades é que entram em cena. Mesmo assim, a E.I. se configura como uma alternativa eficaz, à medida que insere o indivíduo nas diferentes linguagens que são ofertadas pelo Programa. A educação em tempo integral atrela o fazer pedagógico ao tempo de aprender, sem se preocupar apenas com a ampliação dos tempos e espaços escolares, para privilegiar a conquista da cidadania.

Conforme Eizirik (2001, p. 85),

a cidadania só se garante e se exercita no confronto entre as diferenças políticas, ideológicas, sociais, psicológicas. Esse confronto, todavia, para ser democrático, precisa se fundamentar na ampla possibilidade de informação, de reflexão, de conhecimento, de crítica e no equilíbrio de forças, assegurando a discussão e a viabilização das propostas.

O direito a uma Educação Integral está assegurado pelo Programa Mais Educação, conforme a Legislação Educacional Brasileira, especialmente a LDBEN, 9.394/96, em seu artigo 87, parágrafo 5º, a qual preconiza que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de Ensino Fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (CARNEIRO, 2010, p.516). Cabe ao Estado o cumprimento das medidas satisfatórias que possam

¹⁵ Dados fornecidos pela Coordenação Geral de Alimentação e Nutrição, 22de agosto de 2014.

otimizar o transcurso da educação de tempo integral, salvaguardando para que sejam pautadas em ações ininterruptas, sem perder o elo com uma educação de qualidade. Para Cavaliere (2007, p. 1016), o Programa, no sentido da ampliação do tempo escolar, não pode ser usado como tábua de salvação, que irá sanar a evasão e a repetência que ocorrem nas escolas:

é preciso se concretizar efetivamente as relações entre a ampliação do tempo de escola e o incremento da qualidade do trabalho educativo que se realiza dentro dela, uma vez que observamos no senso comum e nos ideários pedagógicos, uma associação direta entre qualidade da educação e educação integral.

Para a constituição da qualidade da Educação Integral, o currículo vem sendo problematizado como pano de fundo. Ele se torna parte substancial nesse processo e as atividades do Programa procuram estar alicerçadas aos conteúdos e práticas entrelaçadas ao Projeto Político Pedagógico da escola. A fala de **C 01** ressalta que esta é uma realidade distante da maioria das escolas de Caxias: *os PPP ainda não foram concluídos na maioria das escolas que visitei, nem tampouco articulados ao Programa Mais Educação*. Os que existem não abordam as singularidades que cada escola se apresenta. O projeto político pedagógico teria que ser construído a partir das experiências que são vividas na escola, sem se restringir ao ambiente de sala de aula e aos conteúdos que representam os conhecimentos científicos, mas vincular-se ao trabalho coletivo e à cultura local. Assim, é necessário interligar a cultura como produção humana na educação. Para Coelho, Paro (2009, p.17):

cultura enquanto produção humana é tudo aquilo que o homem produz para além da natureza, no domínio da liberdade e não da necessidade [...], se apropria de toda cultura produzida em outros momentos históricos, e assim ele se faz histórico.

A cultura local na escola campo não se evidencia claramente na política do Programa Mais Educação, pois o bairro Campo de Belém traz uma cultura de raiz valiosa e que não foi abraçada por nenhuma das oficinas. Apesar das observações realizadas no momento das oficinas, pude perceber o brilho no olhar dos alunos participantes, contudo a escolha dessas atividades não se deu com o envolvimento de representantes de professores, alunos e família. No discurso do **P 02**,

pode-se notar que ele só ficou sabendo quando se deu conta do barulho no pátio da escola, pois o que vem para a escola sempre é feito *de cima para baixo*.

O Programa busca se transformar numa política de Estado para exercitar a fiscalização dos recursos que o mantém e a realização das diretrizes propugnadas pela legislação que o ampara. Esse desejo não se concretizou desde a implantação do Programa em 2010, em Caxias. Os discursos dos sujeitos, com maior ênfase no Capítulo III desta dissertação, apontam que essa política pública educacional tem se transformado em desdobramentos para as políticas de governo municipal, inclusive como máquina de campanhas eleitoreiras ou mecanismo regulador dos desequilíbrios sociais. Höfling (2001, p. 39) sublinha que

a eficiência e a eficácia das políticas públicas como ações pontuais no processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos são insuficientes para caracterizar uma alteração da função política deste setor. Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação.

A política de governo é unilateral em cada período de seus mandatos, já a política de Estado pode resultar na tomada de consciência da classe política e da sociedade em determinado assunto, de tal modo que mesmo mudando o governo, a ideia não será abandonada e seus princípios não serão distorcidos.

As intenções do Programa Mais Educação perspectivam práticas pedagógicas para a formação integral do ser humano como um direito inegociável. No Maranhão, um estado de grandes desigualdades sociais, existe uma precariedade nos avanços do campo educacional em relação aos outros estados da federação. E isso só se acentua. Prova disso são os alarmantes índices negativos apresentados nos indicadores veiculados pelas pesquisas oriundas dos sistemas educativos nas esferas federal, estadual e municipal, os quais apontam como foco a baixa qualidade da educação pública. O Programa Mais Educação, nesse cenário, representa um portal de acesso às melhorias, uma forma de amenizar os percalços e ressignificar a escola.

Entre os elementos de ressignificação está a participação e a função do docente como monitor voluntário, por essa razão, lanço o seguinte questionamento: como o Programa Mais Educação concebe o papel do professor que exerce as atividades como monitor voluntário? Segundo BRASIL (2013, p.23),

o trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio.

Recomenda-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar ressarcimento de despesas de transporte e alimentação com recursos do FNDE.

Tais proposituras podem favorecer a desqualificação do trabalho educativo realizado nas escolas? Como os monitores que ainda estão em processo de formação podem coordenar macrocampos e desenvolver habilidades com crianças e adolescentes? Como o Programa Mais Educação pode idealizar uma Educação Integral emancipadora, se os monitores indicados para educar os sujeitos não estão qualificados profissionalmente? Aonde residirá a valorização do profissional que recebe uma ajuda de custo de trezentos reais? Esse só poderá ser considerado um voluntário diante desta conjuntura? Na ação educativa é imprescindível um profissional que atue como um intelectual crítico, reflexivo e autônomo. Giroux (1997, p.159) acrescenta que

uma das ameaças aos professores existentes e aos futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula, que acabam desvalorizando e desabilitando o trabalho docente. No cerne atual, a ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar colocam diversas

suposições pedagógicas importantes, onde incluem: o apelo pela separação da concepção e da execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas.

Em Caxias, por exemplo, o quarto município mais populoso e territorialmente maior do estado do Maranhão, com cerca de 155.129 mil habitantes, segundo dados do IBGE (2010), diferentes realidades o assemelham às grandes cidades brasileiras. A implantação do Programa Mais Educação no município ainda não se revelou suficiente para a melhoria do ensino e da aprendizagem, conforme dados apresentados pelo IDEB (2009), que mostram altos índices de evasão e repetência do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Isso me leva a perguntar como as políticas de governo são abraçadas pelos gestores municipais? Entende-se que cada governo necessita gerir não só os recursos financeiros, mas desenvolver todo o apoio para as estruturas físicas, pedagógicas, principalmente na formação do profissional que atua no Programa. Ou seja, que o poder municipal assuma um compromisso político de efetivá-lo como política de Estado.

O que está em jogo é uma educação para o pensar, mediatizada pela constante reflexão do sujeito no mundo que o cerca. Como explica Rios (2008, p. 47), “a reflexão não se dá aleatoriamente. Ela é provocada por questões-limites, por problemas”. Essas inquietações são geradas pelo sujeito muito cedo, quando esse é instigado na escola a desenvolver atitudes saudáveis e relevantes para seu percurso formativo.

Em síntese:

a tarefa fundamental da educação, da escola, ao construir, reconstruir e socializar o conhecimento, é formar cidadãos, portanto contribuir para que as pessoas possam atuar criativamente no contexto social de que fazem parte, exercer seus direitos e, nessa medida, serem, de verdade, pessoas felizes (RIOS, 2008, p.26).

Com essa premissa importante é possível alcançar patamares mais longínquos na educação, a partir do envolvimento de todos na arte de educar. O Programa Mais Educação traz como filosofia desenvolver o espírito crítico do educando, fomentando a sua atuação nas diversas atividades. Cabe à gestão municipal criar ações significativas, através de

políticas públicas que contribuam para uma educação de qualidade. Na escola, a demanda é para que o projeto político pedagógico se articule com a proposta curricular do Ensino Fundamental, com as atividades do Programa Mais Educação e com a execução de um planejamento que torne a avaliação coerente com os anseios da comunidade escolar.

CAPÍTULO III

DISCURSOS QUE (RE)CRIAM OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e a aceitação de que não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação. De que, se sou, na verdade, social e politicamente responsável, não posso me acomodar às estruturas injustas da sociedade. Não posso, traíndo a vida, bendizê-las. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte.

FREIRE (1993, p. 79-80)

Discursos, nesta dissertação, será entendido como o conjunto de enunciados sistematizados no decorrer da pesquisa de campo: as falas dos(as) participantes; os silêncios que teceram as pausas entre os ditos e os não explicitados; as expressões corporais que anunciavam esperanças e descritos com a Educação Integral (E.I); os diálogos com destinatários que pudessem confirmar os significados atribuídos às atividades da E.I; os gestos múltiplos que, muitas vezes, prescindiam da palavra. Embora Foucault não seja um autor preferencial nesta escritura, não se pode ignorar uma de suas compreensões acerca do discurso e suas ordens institucionais. Para o autor (2013, p. 8-9), "em toda sociedade a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade". Na sociedade em que vivemos, os discursos provocam exclusões e cumplicidades, joga com o campo das possibilidades que favorecem os artefatos dominantes, orienta práticas diversas que se realizam também na escola.

Esta pesquisa foi realizada durante o ano de 2013, mas contempla o registro de observações, relatos de profissionais desde o ano de 2006, período em que a pesquisadora era coordenadora pedagógica da escola, até a implantação do Programa Mais Educação no ano 2010. Interessada nos discursos, foram eleitos como interlocutores: dois monitores do Programa Mais Educação, dois professores do contra turno, duas

gestoras da escola, uma coordenadora municipal do Programa Mais Educação, quatro adolescentes que participam das atividades de E.I. no contra turno, uma mãe eleita a membro do Conselho Escolar e a coordenadora do Programa Mais Educação na Unidade Integrada Municipal Paulo Freire. A produção dos dados e análise das entrevistas, fotos, vídeos e rodas de conversas foram permitidas pela gestão escolar, através de um documento, que aceitava a presença de uma antiga funcionária que estava na situação de pesquisadora, isto para manter um compromisso ético com os sujeitos pesquisados a cerca da Educação Integral, sob suas práticas e o cotidiano escolar.

A pesquisa foi realizada nos turnos matutino e vespertino, com as turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em especial com aquelas que participavam do Programa Mais Educação. Os sujeitos selecionados, a fim de preservar suas identidades, foram nomeados assim:

Quadro 5 - Sujeitos Pesquisados

NOME SIMBÓLICO	RELIGIÃO	COR	IDADE	SEXO	PROFISSÃO	FORMAÇÃO
A 01	Evangélico	Pardo	14	masculino	Estudante	Cursando o 9º ano
A 02	Catolico	negro	16	masculino	Estudante	Cursando o 9º ano
A 03	Evangélica	Branca	18	Feminino	Estudante	Cursando o 9º ano
A 04	Evangélica	Parda	15	Feminino	Estudante	Cursando o 9º ano
G 01	Católica	Parda	48	Feminino	Profª/gestora	Pedagogia/S. Escolar
G 02	Católica	Branca	37	Feminino	Profª/gestora	Pedagogia/ Filosofia
M 01	Católico	Negro	50	Masculino	Profº/monitor	Ensino médio
M 02	Católico	Branco	23	Masculino	Profº/monitor	Química
C 01	Católica	Negra	48	Feminino	Profª/coordenadora	Pedagogia
C 02	Católica	Branca	39	Feminino	Profª/coordenadora	Pedagogia/ Filosofia
P 01	Católico	Negro	46	Masculino	Professor	História
P 02	Católica	Negra	45	Feminino	Profesora	História
M 03	Católica	Parda	36	Feminino	Vendedora	Ensino fundamental incompleto

Fonte: Elaboração da autora com base nas entrevistas, 2013.

O quadro acima mostra a descrição com os respectivos cognomes: A1, A2, A3, A4, A5, A6 (classificação dada aos alunos); G1 e G2 (descrição da gestão escolar), C1 e C2 (Coordenação do Programa Mais Educação no município de Caxias- Ma e da escola); M1, M2 e M3 (Monitores do Mais Educação na escola e Mãe membro do Conselho Escolar); P1 e P2 (professores efetivos do quadro pessoal da escola) A abordagem etnográfica (BOGDAN; BIKLEN, 2003) auxiliou no entendimento de questões das práticas (Educação Integral) e do currículo, vivenciado durante a pesquisa e na obtenção dos dados no local de acontecimento e a preocupação com o processo de coleta e análise de dados, sendo auxiliado pelas transcrições das entrevistas, como informações valiosas para legitimar a investigação.

O meu retorno à escola como pesquisadora, em 2013, foi tecido pela receptividade, de algum modo retornava ao “meu lugar de origem”, onde comecei a trabalhar, em 2006, como coordenadora pedagógica. Acredito que a acolhida tinha afinidade com o modo como construímos minhas relações, pautadas na afetividade e no companheirismo, sem qualquer exceção. Conforme Fonseca (1999), nenhuma pessoa pode recusar que somos parte integrante da realidade que pesquisamos. Pude acompanhar a implantação do Programa Mais Educação de forma atropelada nessa instituição: a escola não tinha espaço suficiente para acomodar os alunos para as atividades; não optou pela adesão ou não ao Programa. Financeiramente, a Secretaria de Educação recebeu o Programa como uma Política Nacional e que, segundo os ditames do mesmo, a prefeitura teria que entrar com a contrapartida, mas, aparentemente o Programa Mais Educação começou a funcionar apenas com recursos do Governo Federal, sem as estruturas físicas e pedagógicas necessárias.

A escola pesquisada implementou os macrocampos: letramento, fanfarra, dança, horta e esporte. Cinco monitores, com cinco turmas assumiram as atividades, e essas não tiveram o acompanhamento pedagógico de educadores como estava escrito na filosofia do Programa. A intencionalidade é que a coordenação pedagógica da escola assumisse essa responsabilidade para não gerar mais um ônus para os bolsos dos cofres municipais.

A diretora vigente na época, no ano de 2010, adotava uma relação não harmoniosa com os professores e com os monitores. Sua única preocupação era prestar contas do dinheiro recebido para a compra dos materiais dos macro-campos e a frequência escolar dos profissionais. A mesma se mostrava insatisfeita com a implantação do Programa na escola, dizia que o mesmo representaria “mais um trabalho para ela”.

Como pesquisadora que trabalhava diretamente na gestão, não havia comunicação interna, e o discurso era de que todos a perseguiram ou queriam assumir a direção da escola. Afirmava *que era daquele jeito e não iria mudar*. Essa gestão perpetuou durante dez anos, o que mostra uma atuação antidemocrática, que causou muitos impactos negativos ao bom andamento da escola pesquisada.

A atual gestão foi constituída por processo de eleição em 2011, por um período de dois anos, diferente da gestão anterior que foi constituída por indicação dos gestores municipais. Hoje, a escola possui uma diretora geral e uma adjunta. Segundo **G 02**, a secretária municipal atual, que já havia trabalhado no governo anterior, afirmou em uma reunião que a iniciativa da escolha da direção de forma democrática, que ocorreu na gestão passada, não iria mais ocorrer, pois segundo o ditado popular, “o tiro saiu pela culatra”, já que nem todos os diretores de escolas que ansiavam com a eleição democrática foram eleitos. Em algumas escolas, grupos contrários ao poder municipal criaram formas de resistências. Por isso, a diretora atual frisa que a secretaria reforça que não haverá mais eleição, pois a direção de escola é um cargo de confiança do prefeito municipal.

De acordo com a fala de **G 02**, as mesmas não querem continuar, já que se decepcionaram com alguns colegas que não estabeleceram com a direção um trabalho de parceria. Desde 2012, a Secretaria Municipal de Educação nunca enviou uma coordenadora pedagógica para fortalecer a gestão e nem um secretário escolar para as tarefas administrativas.

Logo após a recepção calorosa, a diretora chamou os professores que estavam na escola e também os monitores, para que eu pudesse apresentar o meu trabalho. Na oportunidade, coloquei a minha intenção com a pesquisa e ressaltei que não buscava respostas, mas pensar junto com eles como a Educação se Integral efetivava na escola mediante o Programa Mais Educação.

Ao entrevistar **C 02**, que acompanhava as atividades dos monitores, a mesma contou que o Programa Mais Educação supre também outras demandas escolares: *as crianças recebem a merenda para complementar a alimentação, porém, ainda não temos como fazer almoço para elas, pois o número de pessoas que trabalha na cozinha é insuficiente, assim como a quantidade de ingredientes para o almoço*. Outro problema destacado refere-se à ausência de 47 alunos que vem da zona rural para participar das atividades do Programa, já que “não há ônibus para fazer o deslocamento dessas crianças no contra turno”. E o que é mais grave, “eles têm interesse em participar da programação;

para não ficarem totalmente fora das atividades, os que têm déficit de aprendizagem vão para o reforço escolar. Saem na hora da aula de português para o reforço na própria escola”. Mesmo com essa alternativa, a coordenadora lembra que a presença desses estudantes no reforço é pequena. O discurso em torno do “déficit de aprendizagem” continua vigoroso na escola e de algum modo justifica a precariedade das condições objetivas para o pleno desenvolvimento da E.I.

Durante toda a pesquisa pude observar que é corriqueira a falta de alunos, principalmente naquelas atividades que consideram “menos interessantes”, como por exemplo, a de Letramento. Nessa, a participação era bem reduzida. Em uma das rodas de conversa com 31 alunos do 9º ano do turno matutino, os mesmos expressaram vários motivos para a baixa frequência nas atividades do Programa Mais Educação: *é ruim; não gostamos das atividades que a escola oferec.* Outros ainda afirmaram que não iam às oficinas por causa da novela da tarde. Indaguei por que eles não comunicavam à direção para mudar as atividades? A maioria respondeu que nunca havia pensado nisso. Outros responderam que não participavam porque, às vezes, não havia merenda, nem a estrutura necessária. Um aluno que fazia atividade junto ao Programa Mais Educação no turno vespertino destacou: *a nossa sala de aula não é boa, eu queria mais um ventilador para a sala onde fazemos as atividades, ela é muito quente.* Muitos estudantes ressaltaram que a escola não tinha carências, mas a sala destinada às vivências apresentava uma aparência razoável, com janelas e dois ventiladores, além de um quadro branco. Contudo, no turno da tarde, a sala tornava-se muito quente, sem arborização para criar sombra e amenizar o calor.

Ao perguntar sobre as atividades escolares do dia que eram respondidas em casa, apenas dois estudantes levantaram a mão. Quatro estudantes falaram que *não entendiam o conteúdo das aulas de alguns professores, mas que faltava coragem para abordar isso*, um prejuízo ao diálogo com os professores. O desânimo de alguns estudantes acabava contagiando o professor que trazia algo atrativo para a sala de aula. Uma das professoras participantes afirmou que alguns estudantes *conversavam o tempo todo, não se concentrando nas atividades.*

Ao encerrar o turno da pesquisa com uma dinâmica para que um tocasse o outro e fizesse a troca de energia com os colegas, com os olhos fechados, a dificuldade de contato veio à tona. Alguns não levaram a sério a dinâmica e a concentração deles foi momentânea. A dinâmica foi retomada novamente para conseguir incentivar as falas e vários questionamentos sobre a vida de aluno, sobre o corpo, sobre o sentido da vida. O objetivo era que eles se imaginassem pessoas com

deficiências ou com limitações, para que pudessem prospectar mudanças de hábitos, no intuito de perceber a importância de todos, com suas diferenças, na vida da escola.

Para viabilizar a pesquisa convidei alguns participantes a integrarem as rodas de conversas, as quais foram seguidas de observações do cotidiano escolar, das práticas pedagógicas realizadas pelos professores e monitores em sala de aula. Foram feitas entrevistas com professores, gestores, coordenadores do Programa Mais Educação no município e na escola e alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Unidade Integrada Municipal Paulo Freire, em Caxias-MA. Como se trata de um estudo qualitativo, com uma abordagem etnográfica, fiz um recorte em torno do ano de 2013, mas incorporei informações desde o ano de 2006, indo até o início de implantação do Programa Mais Educação, em 2010, como forma de destacar o cotidiano escolar dos envolvidos, o contexto histórico, cultural e social. Nesse processo de pesquisa, os sujeitos pesquisados foram ouvidos também por filmagens, para efetivação dos dados deste estudo.

Esta pesquisa assumiu como categorias de análise: Educação Integral, emancipação, práticas pedagógicas, tempo, espaço e currículo escolar, as quais estarão presentes nos registros tecidos a partir do campo. A cada encontro com os sujeitos pesquisados, por exemplo, percebia nos seus discursos: o cansaço com a jornada ampliada, a precariedade dos recursos financeiros e da estrutura física, as repetições das práticas de ensino, a falta de clareza quanto ao papel do professor e do currículo. Ao analisar algumas questões que foram suscitadas durante as rodas de conversa, também nas observações e nas entrevistas (em sua maioria semi-estruturadas), constatei que muitos aspectos não eram relatados, como se evitassem se comprometer com a partilha de certas informações.

Na entrevista com a Coordenação municipal do Programa Mais Educação, neste trabalho nomeada como **C 01**, fui informada de que em 2010 o Programa iniciou com 32 escolas da zona urbana. Já em 2013, esse passou a funcionar com 77 escolas, urbanas e rurais. Atualmente, a Educação Integral focaliza o Programa Mais Educação como uma iniciativa de implantação que já estava prevista no Plano Nacional de Educação 2011-2020, na meta 6, que visa "oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas de educação básica". Nessa ótica, para a implantação nas escolas de Caxias, **C 01** destaca: *isso passa por uma esfera maior. Depende muito da questão do espaço, da jornada ampliada, não adianta se não tiver uma conexão da esfera maior do programa para seguir as diretrizes de acordo como o que está nas*

resoluções, nos manuais. C 01 insiste que, *para implantar o Programa Mais Educação, precisaria minimamente ter uma sensibilização de espaço, da questão da ampliação das escolas, ou seja, um estudo mais apurado da qualidade deste, da sua capacidade de intervenção.*

Em relação ao Programa Mais Educação, perguntei-lhe como o currículo foi constituído para atender aos requisitos da E.I ? **C 01** respondeu que foi discutido com os *nossos próprios diretores*, (expressão utilizada para se referir aos gestores das escolas), e que, ainda hoje, *não existe um currículo específico*. Para não fugir das diretrizes do Programa, a reflexão com os dirigentes aparece nesta narrativa de **C 01**:

Se você não tem projeto pedagógico, como é que você vai discutir currículo? E se você não tem currículo, como é que você vai discutir projeto pedagógico? Então, a gente não tá fazendo no “achismo”, mas também não está fazendo de uma forma sistematizada. Em algumas escolas a gente já começou. Nas terças estamos fazendo reunião. Hoje, a nossa meta é ter um Plano de Ação, de acordo com muitos estados, porque a gente estudou vários Planos de Ações e implantamos. Porque se nós formos esperar o nosso Plano de Ação, primeiramente a gente tinha que ter o currículo. (**C 01**, 13 de novembro de 2013).

Essa declaração revela que revela dificuldades para compreender o cenário político pedagógico onde a E. I se insere. Como um Programa se faz ali sem o currículo que lhe seria próprio? Sem projeto pedagógico? E o Plano de Ação? Para Contreras (2002), qualquer tentativa de sistematização do que se concebe por currículo passa, necessariamente, pela observação e interrogação de dualismos: o currículo deve propor o que se deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender? O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou é também o que se ensina e se aprende na prática? O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou inclui também a metodologia e os processos de ensino? O currículo é algo especificado, delimitado e acabado que logo se aplica ou é de igual modo algo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação? Se ainda não há no município um currículo sistematizado para a Educação Integral, sobretudo na escola pesquisada, quais as orientações pedagógicas necessárias às atividades organizadas para o contra turno?

Segundo **C 01**, nas reuniões com as diretoras ficava evidente a importância de se ter um Projeto Político Pedagógico articulado com a Educação Integral. *A gente traça um plano e até que o plano faça com que elas percebam a necessidade do projeto político pedagógico, inúmeros desvios acontecem.* **C01** explicita que ao visitar as escolas encontrou em poucas o Projeto Político Pedagógico em reformulação. Na maioria das instituições, os projetos eram ultrapassados e muitas escolas estavam sem o PPP. Em relação às propostas curriculares do município de Caxias-Ma, **C 01** mostra que ainda não ocorreu esta efetivação. *Então, essa é uma iniciativa da coordenação pedagógica da secretaria. Nós colocamos para os nossos diretores a necessidade dessa consciência. Mas eu só acredito que isso vai acontecer com a proposta curricular implementada.* E esta, ao que parece, ainda está no plano do imaginário, sem evidências práticas de sua urgência.

C 01 destaca que talvez seja essa a dificuldade da reformulação do PPP pelas escolas. *O Programa Mais Educação vem desse viés.* No entanto, como implantar uma política de tempo integral se as pessoas não têm uma compreensão das suas responsabilidades, das implicações inerentes ao projeto político pedagógico? *Como é que nós vamos ficar discutindo currículo? Como pensar em discutir efetivamente a necessidade deste da minha comunidade?* **C 01** analisa, a partir de suas vivências com as escolas municipais, *que o Programa deixa visível que as nossas escolas, infelizmente, não conhecem a sua clientela. Então como é que você pode estar construindo uma escola integrada se você não conhece seus alunos?* Para Foucault (2013, p. 09), na sociedade capitalista se cria “procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição”. Não se tem o direito de dizer tudo, e nem sobre tudo se pode falar, conforme as circunstâncias. São discursos interditados, pronunciados em fragmentos.

Em relação aos profissionais que trabalham no contraturno das escolas, a prioridade para a contratação são os estudantes universitários. **C 01** relata que no primeiro ano do Programa Mais Educação foi firmada uma parceria com a Secretaria de Cultura. Todas as atividades ligadas ao macrocampo "Cultura" foram disponibilizadas pela Secretaria de Cultura, já que *nós trabalhamos com a questão da ramificação e da parceria com as outras Secretarias.* Antes, o que havia sido combinado era um coordenador para cada macrocampo. Então, cada coordenador, em 2010, iria selecionar o seu pessoal. **C 01** ressalta que a partir do ano de 2012, o monitor entregava o seu currículo na coordenação do programa. Como candidato a monitor, fazia a demonstração de uma aula, uma prova, para avaliar suas habilidades. Conforme **C 01**, a

compreensão que as pessoas estão apresentando, é de que *o Programa Mais Educação virou uma fonte de trabalho. Até pela carência de emprego. E hoje, o foco do jovem é o Mais Educação.* A atenção para avaliar se o Programa, mesmo nessas circunstâncias, incentiva a formação cidadã de crianças e adolescentes, se as práticas em curso têm uma dimensão emancipatória, parece não estar no horizonte imediato das reflexões locais.

Outro critério para a permanência do monitor na escola submete quem é escolhido à avaliação dos diretores. “Se existirem monitores que não se enquadraram, ou que não tem o perfil do Programa, estes são disponibilizados para outras instituições.” Qual significado do “enquadramento”? Filiação político-partidária? Concepções de mundo sobre educação, arte, cultura? Orientação sexual, raça, gênero, condições socioeconômicas? Não observei essas questões na pauta das discussões que acompanhei. *Aí corre a notícia na cidade, ressalta C 01.* Por dia aparecem até 130 pessoas para as vagas de monitoria. *Mas a gente tá buscando uma parceria com a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pois o próprio Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica, através do Manual da Educação Integral, de 2010, já determinava essa parceria. C01 diz que a UEMA, nesses três anos, nunca se manifestou:*

no primeiro ano eu fui até a UEMA saber de uma parceria na questão do Letramento. Isso nunca saiu do papel. Então, assim como nós temos muitos estudantes da Universidade, a seleção também acontece agora no início do ano com as indicações dos nossos coordenadores dos macrocampos. E de 2010 pra cá, saíram muitos monitores e foi feita uma avaliação. Nós buscamos essa ligação com a UEMA, mas não funcionou. Uma monitora que conhece uma colega, que vem pra gente, aí vem e faz um teste (C 01, 13 de novembro de 2013).

O histórico “critério de quem indica” continua evidente nas instituições públicas, assim como a fragilidade na interlocução entre universidades públicas e escolas, órgãos gestores e comunidade. São discursos que desvelam uma chamada para as instituições de Ensino Superior, atreladas com a formação docente dos profissionais e interessadas em discutir a Educação Integral semeada no município através do Programa Mais Educação. Contudo, sem a garantia de

respostas efetivas. Como pensar a emancipação de sujeitos e práticas de E.I nessa conjuntura? Como formar o professor como intelectual, um profissional que acolha o compromisso de realizar com a sua docência os princípios da Educação Integral? Na fala de **C 01**, essa realidade se apresenta no momento em que os monitores, que são alunos universitários, começam a fazer o seu trabalho de final de curso abordando a experiência. A falta de professores para orientá-los indica que *os alunos estão buscando fazer suas monografias, TCC's, a partir do que eles estão vivenciando*. Outro aspecto que sinaliza o distanciamento entre as ações educacionais da rede pública municipal e as universidades públicas do estado.

Uma recorrência analítica da política de Educação Integral aparece no discurso do professor que está como gestor escolar. Sentir-se um gerenciador, um burocrata responsável pelos recursos econômicos advindos do Programa Mais Educação, entre outros que estão sendo instaurados nas escolas. *Nós estamos estudando como a vida de diretor é árdua, porque o diretor não dirige mais só o pedagógico. Passou a ser um contador, um economista. Aprende aos trancos e barrancos, e a discussão é feita aqui na coordenação*. A imersão dos gestores escolares na sobrecarga administrativa inverte o papel social desses, que é de coordenar política, pedagógica e administrativamente a escola, munidos dos conteúdos ouvidos de seus pares, do respeito às decisões coletivas que possam fortalecer a gestão democrática na instituição.

A partir disso surgem outros questionamentos: o que a escola deixou de fazer desde a inauguração do Programa? Como realiza a avaliação das atividades? O que o coletivo compreende como uma avaliação pertinente ao cotidiano, onde o conjunto de atividades acontece? Ao perguntar aos participantes: vocês já conseguiram avaliar o que é Programa? Qual a intervenção do Programa na vida escolar? Eis o que pensam aqueles que desejaram se pronunciar.

A violência diminuiu muito. As informações que eu tenho das pesquisas feitas pelo próprio prefeito é de que o Programa melhorou a educação municipal. A evasão caiu drasticamente. A permanência desses meninos dentro da escola aumentou. A questão da violência reduziu bastante. A visão do aluno com relação à escola melhorou. Não é mais aquele espaço opressor e violento. A autoestima aparece. Descoberta de talentos fenomenais. A relação entre escola e família mudou. Mas os nossos diretores não têm

isso documentado. Porque aqui não se tem essa cultura de você anotar tudo (C 01, 14 de novembro de 2013).

É relevante salientar que a narrativa de C 01 expressa o conteúdo do discurso “pesquisado” pelo prefeito, o que, como tradicionalmente sabemos, não arriscaria publicar informações contraproducentes aos seus interesses políticos. Assinala-se, desse modo, que tudo melhorou com a chegada do Programa, em dissonância com a precária infraestrutura que circunda a E. I no município. A produção das verdades precisa estar sempre em questão, especialmente por que são discursos pronunciados em territórios geopolíticos. A constatação de que também as violências “diminuíram” realça o conhecimento da vulnerabilidade social dos sujeitos para os quais a E.I. foi pensada, vítimas históricas da ausência de cuidados por parte das instituições, e que vivem, em sua maioria, a interdição de suas vidas.

Os discursos enunciam, portanto, que o Programa Mais Educação se constitui como um meio de “salvar a educação para aquelas crianças e adolescentes que estão em áreas de risco”. O Programa é acentuado “como forma de garantir o cuidado contra as violências internas ou externas à escola e a mudança do espaço escolar, considerado como um ambiente opressor”. Para Cavaliere (2007, p. 1029), há uma outra visão presente nos discursos dos profissionais e das autoridades: uma visão “autoritária, na qual a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção ao crime. [...]. A ênfase está nas rotinas rígidas”. A autora acrescenta que na concepção democrática de escola de tempo integral imagina-se que ela possa cumprir um papel emancipatório. O tempo integral seria um meio de proporcionar uma educação mais efetiva, do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. Essa compreensão ainda é incipiente na escola-campo desta pesquisa, mas desenha-se como uma possibilidade em percurso.

Ou seja, como um processo, delineia-se a partir de uma concepção discursada de escola democrática, mas, como aponta Giroux (1997), torna-se um esforço dual no contexto educacional. Em primeiro lugar, destaca a noção de fortalecimento pedagógico que, por sua vez, assinala para: a organização, o desenvolvimento e a implementação de formas de conhecimentos e práticas sociais na escola. Em segundo lugar, complementa Giroux (1997, p.29), com a noção de transformação pedagógica, em que “professores e alunos precisam ser educados para lutarem contra a opressão na sociedade mais ampla e as escolas

representam apenas um lugar importante nesta luta." Para que isso ocorra, a escola pública segue na luta para reconhecer qual a educação escolar que temos e qual queremos?

Na continuidade, **C 01** reafirma que *isto precisa ser definido nas escolas*, para amenizar os problemas na implementação de uma E.I. Para ela, "falta parceria no trabalho da coordenação pedagógica municipal, com a coordenação do Programa na escola, a fim de reduzir a evasão nas atividades". Essa afirmativa põe em relevo a discussão institucional, lembrando que as secretarias precisam se adequar com parceria, não competindo com as escolas. É visível a resistência de algumas escolas pela adesão ao Programa. Professoras comentavam na sala, durante o recreio, "que era dinheiro jogado fora e que deveria ser revertido para a própria escola". Outros professores afirmavam que isto já havia melhorado consideravelmente no ano de 2013.

A educação em tempo integral em Caxias-Ma, até o momento, não construiu um perfil profissional calçado nas novas exigências sociais, políticas e educacionais em contexto. **C 01** aponta que *muitas destas escolas não têm coordenadores, e é na escolha destes que buscamos traçar um perfil*. Não obstante, *nem sempre conseguimos botar um coordenador com perfil, infelizmente. As escolas em que a gente tem coordenador pedagógico estão se superando [...]. Mas é porque eu cobro muito de leituras deles. Nas reuniões que nós temos eu pergunto, faço questionamentos*. Novamente, parece ser da coordenação municipal o controle e a responsabilidade para que a E.I se viabilize a contento, mas essa tarefa não se dá de forma cooperativa, tecida e compartilhada por todos os envolvidos para reduzir a verticalidade e a hierarquia que subalternizam os processos coletivos. Há os que mandam separados dos que supostamente devem obedecer, com recusas à identificação dos sutis movimentos de resistências.

Outro ponto curioso é que o município de Caxias aderiu ao Programa mais Educação em 2010, e somente uma escola funciona em tempo integral para os alunos, não para os professores. As outras escolas estão no sistema de contraturno escolar, ou seja, o aluno faz as atividades do Programa no turno em que não está em sala de aula. Para **C 01**, a prefeitura municipal tem interesse em implantar a educação em tempo integral em todas as escolas do município:

o prefeito atual é muito curioso nessa questão da escola de tempo integral, ele pede muitas informações, sugestões de textos. Ele é um pesquisador. Quando ele foi a Brasília eu pedi pra que ele conhecesse a Escola Parque, e ele foi.

Depois a gente conversou. Uma das discussões que nós tivemos com ele foi a seguinte: a escola em tempo integral é fato. Ele tem um instituto que fez uma pesquisa, e a pesquisa apontou pra ele a satisfação da comunidade em relação ao Programa. Uma pesquisa qualitativa. E ele me disse: a pesquisa foi qualitativa, mas a educação foi unânime em relação à comunidade. E eu trouxe pra ele o seguinte: nós não vamos conseguir implantar uma escola em tempo integral. Então a sugestão que eu dei pra ele foi a proposta das Escolas Parques, que nós podemos construir [...]. Ficaria uma Escola Parque atendendo 5 a 10 escolas. Os meninos almoçariam na escola e viriam direto de ônibus pra Escola Parque [...], todos os monitores estariam na Escola Parque. Aí você teria uma equipe pedagógica, uma equipe de supervisão, uma equipe de orientação, e a logística facilitaria, criaria uma equipe de estatística dentro da própria Escola Parque. Então ele tá muito interessado e provavelmente a gente vai voltar a discutir [...]. Mas ele já diz categoricamente que ele quer implantar a escola em tempo integral. Já tem o doutor M., que está apresentando toda uma proposta pra ele em relação à escola em tempo integral (C 01, 14 de novembro de 2013).

A narrativa anuncia que a implantação da escola em tempo integral é também “uma vontade política” para fortalecer as ações educacionais no Município. Uma fala que parece não dialogar com o que dizem os profissionais na escola, insatisfeitos com as condições objetivas em que a E.I se faz, o que não deve ser invisível para os gestores federais que traçaram metas e objetivos para os municípios brasileiros. De acordo com o documento do Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica, Brasil (2010, p. 2-3), pretende-se: "desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis; estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios". Outra característica que realça as contradições dos discursos oficiais refere-se ao estilo como o Programa se faz no município, onde o professor da escola é substituído pelo monitor.

Embora a prática docente, prevista no Programa Mais Educação, evidencie um “modelo de caráter pedagógico que deverá ser seguido”,

no contexto histórico educacional o papel do professor é visto no âmbito de confusões conceituais, como a figura central no processo educativo, o transmissor de conteúdos, etc. Na Educação Integral, esse papel se modifica. Ele é dinâmico, flexível, propõe ao professor saber lidar com as situações pertinentes ao cotidiano. Para Giroux (1987), essa ótica revela um discurso do gerenciamento e da eficiência para que a formação inicial do professor caiba na visão de necessidade, de saber educar de forma crítica, autônoma e reflexiva, para que aprenda a pensar quem ele é, sobre o que realiza em sala de aula.

Em relação à escolha das atividades que são realizadas nas escolas, essas ficam a critério da direção de cada escola, bem como a frequência dos alunos nos macrocampos. Com isso, algumas atividades ficam inviáveis, já que no município de Caxias não há profissionais formados em certas áreas. Como a exemplo **C 01** cita:

No início teve uma direção que optou por balé. Eu falei: companheira, Caxias não tem profissionais pra dar aula de balé. ‘Ah tem fulano’. Amor, você sabe que pra dar aula de balé, tem que ter no mínimo 10, 15, 20 anos. Você está lidando com toda a formação óssea de uma criança. Balé é caríssimo. ‘Ah, mas desde que nasci queria ser bailarina’. Eu falei: não traga o seu desejo que você não realizou pra dentro da escola (**C 01**, 14 de novembro de 2013).

Há uma forte ressalva de que o Programa trouxe significativa contribuição para a melhoria financeira das escolas. Segundo **C01**, se não fosse o Programa Mais Educação, a coordenação e as escolas estariam sem condições de trabalhar. *Hoje as escolas tem máquina de xerox [...] porque nós trabalhamos muito com textos, e aí tem essa necessidade. Muita produção de texto, materiais[...]*. Há uma ênfase de que, atualmente, as escolas do município de Caxias estão bem equipadas por conta dos recursos oriundos do Programa Mais Educação. Então, o que justifica a precariedade das condições de trabalho na escola pesquisada, por exemplo? Por que os monitores são estudantes universitários e as atividades não são realizadas pelos professores, a partir de incentivos financeiros e da jornada de trabalho? O Programa tem contribuído para ampliar as situações de aprendizagem calcadas em uma visão emancipatória do ser humano?

A exemplo do que refleti anteriormente, no município de Caxias já existe ex-alunos pretendendo atuar como monitores em escolas nomeadas como de “periferia”. **C 01** aponta:

Por que nós pegamos esse menino? Pra ele ser uma referência na escola. Ele está fazendo o primeiro ano no Inácio Passarinho (Escola de Ensino Médio), e conversando ontem em uma reunião na secretaria, fazendo uma exposição da coordenação, das nossas atividades, eu disse e a diretora estava lá: realmente, o Cícero mudou muito. Um menino que nunca teve contato com nenhum instrumento, hoje ele toca cinco, seis instrumentos, em dois anos. Você conversando com ele, ele é um menino que articula bem, passou a ler sobre os compositores. Uma das coisas que a gente discute muito com nossos monitores é trabalhar a nossa essência, a nossa história. Quem são nossos compositores? Quem são os nossos artistas? É o terceiro ano que nós trabalhamos João do Vale. Então, hoje é interessante estar na escola e ouvir os meninos cantando ‘de Teresina a São Luis’. Falar de João do Vale com muita naturalidade(C 01, 18 de novembro de 2013).

Contudo, não se fala de equipe de trabalho para as atividades da E.I, as quais poderiam ser constituídas por professores, ex-alunos, estudantes universitários, qualificando a troca de saberes que a experiência de cada um assinala. Um adolescente sozinho como monitor pode sim partilhar o seu saber com crianças e outros adolescentes, mas não se pode desconsiderar que as atividades do contraturno têm um caráter pedagógico, de fortalecimento das aprendizagens, por isso demandam a participação docente. Numa outra conversa com C 01, tomei conhecimento de que a Prefeitura Municipal, juntamente com a Secretaria de Educação e a Coordenação do Mais Educação realizaram o “1º Fest Mais Educação”, como um tributo aos mestres Pixinguinha, João do Vale, Luiz Gonzaga, Dominginhos e Vinicius de Moraes. O festival ocorreu nos dias 26, 27 e 28 de novembro do ano de 2013. Cerca de mil alunos participaram com apresentações variadas: tocaram instrumentos, cantaram e dançaram. Era notório com estavam entusiasmados pela música! A música está contribuindo com o processo de aprendizado.

C 01 destaca que em uma das escolas *as meninas faltavam muito, estavam namorando e a música simplesmente transformou a vida delas. E afirma, por uma questão, quando elas tocam, elas ficam radiantes. A autoestima aumenta e elas se transformam no palco.* Durante o festival,

pude conversar com alunos que estavam nas apresentações. Perguntei-lhes se a música ajudava na atenção em sala de aula? E eles falaram: *professora, uma coisa que eu percebi é que eu consigo me concentrar mais. Eu não escutava a professora falando, eu ficava assim, tinha que ouvir.* Para **C 01**, *isso é real, pena que as nossas escolas, os nossos coordenadores pedagógicos não se reúnem e registram isso.*

As narrativas dos interlocutores sobre as vivências no Programa Mais Educação em Caxias emergem como poucos registros vivos daquilo que vem sendo realizado, assim como algumas fotografias e vídeos que capturam cenas e enredos das atividades. Sobre a importância do registro para a memória da E.I, para sua avaliação, **C 01** enfatiza que *as direções ainda não perceberam a importância dessa atitude.* E questiona: *e aí? O que é que eu faço? Como não tem registro eu peço pros monitores que façam. Agora eu estou exigindo portfólio, ele será a memória.* É a história contada pelos monitores que ficará guardada para construir a memória da E.I em Caxias, contendo suas interpretações em torno das atividades. "Agora tudo é filmado, tudo é fotografado". Essa possibilidade de registro vem abrindo campos de pesquisa nas Ciências Humanas, afirmando que, segundo Achutti (2004, p.72), "a fotografia começa a conquistar a legitimação de um espaço de idéias, produção de sentido para contar o cotidiano do homem e a vida no mundo contemporâneo".

Para esse autor (2004, p. 72),

é preciso trabalhar o potencial narrativo da imagem fotográfica, afirmar sua utilidade na composição de textos visuais como recurso de uma nova forma de escritura específica para falar da realidade. Trata-se de uma nova forma narrativa concebida na perspectiva de uma antropologia interpretativa tendo como uma das características a de se oferecer como escrita, 'construção das construções de outro dos outros', aos esforços interpretativos do leitor/espectador.

C 01 lembra que desde sua chegada em Caxias tudo é *uma questão muito intuitiva, muito espiritual. Tudo que eu faço é fotografado.* Contudo, esta coordenadora não tem registros escritos, porque sente "*dificuldades de ir visitar as escolas. Não gostaria de estar aqui, vou porque acho muito sacrifício as diretoras saírem de suas escolas. Muitas não dirigem, muitas não tem carro. Eu me sinto muito mal de pedir que venham aqui.* Nesse discurso há uma tonalidade análoga ao que Foucault chama de "poder pastoral", o que entendo

como atitude contínua imbuída de uma convicção de um pode salvar a todos, sem que todos precisem se mover nessa direção. O que não deixa de ser um discurso que inviabiliza a potência do outro, dando preferência a reconhecer exclusivamente a sua. Uma prática de adonarse da coisa pública, amparada por uma compreensão de que está apenas fazendo o bem para todos.

C 01 entende que a coordenação do Mais Educação não existe para ficar fechada na sede, mas para estar assiduamente nas escolas, não fiscalizando, mas compreendendo e participando dos problemas no dia a dia. A coordenadora explica como o Programa operou positivamente numa escola da rede que tinha vários problemas. Hoje, essa instituição tem uma das melhores fanfarras, não é mais conhecida pelo vandalismo, pela violência, somente pela fanfarra. Uma escola que com esta iniciativa tem uma fanfarra, que toca todos os gêneros musicais. Esse episódio aparece como “um grande avanço”, à medida que oportuniza aos educandos o acesso à arte, de conhecer um pouco da intimidade de artistas, como é o caso do poeta e cantor Vinícius de Moraes. Enuncia **C 01**:

uma das coisas que eu falo para as nossas monitoras de Letramento é que não adianta dar textos de Vinícius de Moraes e Cecília Meireles se vocês não conseguirem compreender as entrelinhas dos poemas, das músicas, e fazer com que os nossos alunos também compreendam isso. Porque isso é buscar uma educação de qualidade. Nós temos muitas limitações, e tem muitas tristezas profundas, mas essas tristezas não me impedem de ver o que está acontecendo. Quando você vê os professores do bairro pensando junto com os coordenadores, com monitores, e coordenador do programa, discutindo o programa, que o programa entreviu, que o programa mudou, que os meios estão melhores, isso anima. (**C 01**, 18 de novembro de 2013).

A pesquisa realizada não deixa de reconhecer que há mudanças em curso, ainda que pontuais, atreladas ao Mais Educação. O macrocampo da arte, de modo especial, aparece como espaço de maior interesse de meninos e meninas dessa escola, gestando atitudes novas que têm contribuído para reduzir as violências, qualificar de algum modo o interesse dos alunos pela escola. Com relação aos tempos e

espaços que compõem os princípios da E. I, Mauricio e Brandão, no manual em Aberto (2009, p. 105), lembram que:

ao propor a escola de tempo integral como o horizonte da melhoria da educação, centra-se no respeito à especificidade social dessa instituição – a de oferecer ao cidadão uma escolaridade de qualidade –, o que significa acesso aos conhecimentos legitimados pelos currículos dos sistemas escolares. Essa legitimidade não me parece ser mera imposição das elites [...], mas um desejo legítimo da população marginalizada pela má escola de ter acesso aos instrumentos culturais e sociais que lhes garantam a cidadania escolar. Uma política comprometida com o direito à educação deveria, inclusive, indicar que os efeitos dela na superação das desigualdades sociais dependem de outras políticas sociais no plano da saúde, habitação, trabalho, segurança, entre outros [...]. Condições para o desenvolvimento no espaço escolar de trabalhos em equipe e projetos coletivos de professores e alunos.

Pode-se questionar que também há autores que falam de tempos e espaços interessantes na escola, mas que são destinados a crianças e adolescentes oriundos de comunidades populares, a quem, em geral, atribuem-se as carências, entre as quais, a de uma “adequada estrutura familiar”. Um discurso que atravessa a escola pública, por vezes para justificar os fracassos produzidos. Tempos e espaços significativos são essenciais na formação das pessoas, de modo peculiar, dos sujeitos em desenvolvimento. Tempos e espaços para conviver, para experimentar relações afetivas, brincar, cultivar a alegria, ter acesso a arte, aos repertórios culturais, a vida com dignidade.

Com relação à formação dos monitores, essa é realizada na sede do Programa, instalada em uma escola situada no centro da cidade, juntamente com outros projetos da Secretaria de Educação. Salienta-se que a referida escola pertence à rede privada e encontra-se em estado de abandono, desde a falência do Ensino Médio que ali funcionava e a instituição não conseguiu estabelecer uma parceria comercial com outra para mantê-la em atividade. Essa escola já foi referência em educação em Caxias, e há algumas décadas, ali só estudavam os filhos da elite local, dona de expressivo poder aquisitivo frente à brutal desigualdade que marca a cidade de Caxias. Além dos projetos da Secretaria de

Educação, no mesmo espaço ministravam-se as aulas para estudantes de uma escola municipal, em reforma na época da pesquisa. O prédio dessa escola privada era alugado a Prefeitura.

Os coordenadores que se destacam “como eficientes” são chamados para fazer a formação dos monitores. “Nossas formações são excelentes, porque a gente estuda, se prepara e não fica a desejar para quem tem mestrado ou doutorado, as meninas são ótimas”, é o que afirma **C 01**. Na continuidade, diz: *“eu não tenho recurso para ficar trazendo gente de fora, então essas pessoas estudam e nos ajudam aqui. Outra vez sobressai um discurso pessoalizado, onde “eu decido” como executar as ações do Programa, manejar os recursos, assumir a responsabilidade para que tudo dê certo”*. E essa pessoalização é acompanhada de um olhar de que “tudo é excelente”. Paradoxalmente, esse modo peculiar de lidar com políticas públicas em municípios onde há muitas demandas sociais, cria uma rede de solidariedade afetiva e o que acontece, do jeito que acontece, ganha sentido prático de mútua ajuda. Atualmente, enfatiza **C 01**, *o Programa melhora a cada etapa, muito por causa dos diretores*. Sua visão de mundo destaca o papel dos diretores das escolas onde a E.I está inserida, como se observa na fala a seguir, mas o lugar social dos professores tem pouca visibilidade em seus discursos. Uma visão pastoral que, de algum modo, descontextualiza as relações socioeconômicas de exploração profissional, com a sedução característica dos jogos de caridade humana, com suas pretensões salvacionistas.

Nós temos diretores maravilhosos, fantásticos, **adocados** [grifo meu] que não ganham absolutamente nada com a Escola Aberta, nada a mais, então eu acho que os nossos diretores deveriam ter uma gratificação significativa. E isso eu já falei para o prefeito várias vezes! E ele fala: ‘nós vamos ter que sentar, vamos replanejar isso, porque eles estão trabalhando até aos sábados’. E felicíssimos. Então a gente tenta levá-los pra cima 24 horas (**C 01**, 19 de novembro, 2013).

Na contramão do cenário apresentado com avanços, a entrevistada realça a invisibilidade dos educadores, responsáveis diretos pelo ensino. *“Infelizmente as nossas escolas não trabalham o aluno por completo, como ser integral. Deu aquele conteúdo e acabou. Você chega e observa - porque eu sou muito observadora -, você vê escolas com os lixos jogados, muito giz de cera quebrado, tudo jogado. Falta organizar (C 01)”*. Contudo, ela reafirma que o Programa “está

mexendo nas estruturas das escolas”, fazendo interferências nos espaços que “não estão organizados”, como é o caso dos Monitores que chegavam à escola e eram ignorados pelos professores, embora observassem o que ali ocorria. E **C 01** diz:

Existe monitor que vem revoltado das escolas: diretora chacoalhando o braço do menino, puxando a orelha do menino, gritando com o menino. Professor gritando, berrando com o menino. E aí, o que ele faz? Ele vai com o saxofone, tocando dentro da escola logo cedo; foi assim que ele começou para atingir o professor. Ele tocava, dava “bom dia professora”, mas a professora olhava pra ele e nada. Isso que ele já tá no segundo ano, na segunda etapa. Ele já conseguiu mudar (**C 01**, 19 de novembro, 2013).

Contradições de um olhar que não se inclui nos limites, que não tem a vida coletiva como referência para qualificar a política pública em curso, problematizar os repertórios culturais que transversalizam as práticas. Então, aquilo que “não funciona” recai sobre a responsabilidade do outro. Já é de conhecimento amplo que a Escola Básica ainda luta para conquistar seu espaço, produzir uma docência que inclua o exercício da cidadania e uma formação humana que privilegie a convivência democrática, com desdobramentos emancipatórios. Freire (1996) ensina que "quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participando de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com seriedade", de algum modo transformamos o cotidiano.

O foco no Programa como meio de salvação dos problemas tensiona o cotidiano escolar e, por vezes, acentua a dimensão assistencialista do ensino. Como cita **C 01**:

algumas escolas estão no centro do furacão, do tsunami de vulnerabilidade, em que o pai pega uma criança que leva uma trouxinha de maconha pra dentro de sala, que leva vários papelotes de cocaína; é muito melhor estarem uma escola. (**C 01**, 19 de novembro, 2013).

Conceber a escola como um lugar de conquista de direitos e exercício da cidadania, ainda enfrenta fragilidades, principalmente em relacionar a formação com os princípios vislumbrados na política de

valorização dos direitos humanos. Para Schmitz, e Lima (2012, p.21), "sonhar com a Escola Básica é desejar avançar, é colocar-se em movimento de abertura para o novo, para as dúvidas, para o não saber. A transformação envolve mudança de relações como um processo de exercício do diálogo e surgimento das tensões". Uma escola que nasce no interior da escola que temos, com suas contradições e ousadias.

O papel do monitor junto ao Programa Mais Educação ainda não é claro, ou se confunde no interior de algumas escolas. O monitor que atua no macro-campo Letramento, na escola pesquisada, está responsável pela alfabetização dos alunos, por substituir o professor em alguns momentos em sala de aula. Qual seria, nesse contexto, o papel do monitor? E do professor? Papéis que divergem ou convergem nessa nova roupagem do processo ensino e aprendizagem na E.I? São as dúvidas que provocam indagações a respeito da Educação Integral nas escolas do município de Caxias, no que diz respeito às práticas pedagógicas. As questões financeiras, ao que parece, não deixam a desejar: em dez meses há um valor de cinquenta mil reais em caixa. No início do Programa, em 2010, houve uma abundância de recursos, como salienta **C 01**, *um total de três milhões, seiscentos e trinta e sete mil, seiscentos e trinta e seis reais, e quarenta centavos*. No entanto, os recursos captados nem sempre chegam ao destino previsto e as condições pedagógicas nas escolas, mesmo com algumas melhoras, estão longe da dignidade merecida.

O movimento de implantar no município uma educação em tempo integral enfrenta sinuosidades que não são simples. O cenário político é complexo, a herança cultural que entrelaça a região nordestina ainda lida com a superação dos valores coronelistas e busca uma identidade nova para reduzir as desigualdades sociais. Teixeira (1967) adverte que educar no sentido da emancipação é um processo, uma continuidade para a mudança.

São as narrativas apresentadas por **G 01** e **G 02** que podem nos trazer outros olhares. Elas revelam que a chegada do Programa Mais Educação no campo pesquisado mudou a vida da escola. São depoimentos que se completam em certos aspectos. Para **G 01**,

os alunos estão frequentando mais a escola, mas na escola, não sei, talvez eu não analise a melhora na aprendizagem, o seu desenvolvimento em sala de aula, efetivamente. A participação na escola melhorou, valorizam mais a escola, tem mais afeto e em alguns casos, quando eu vejo alguns depoimentos legais de alunos que frequentam

mesmo. Eles estão mais tempo na escola, vestiram a camisa com o nome da escola e do Programa; isso de certa forma é valorizar a escola. A questão financeira melhorou muito, os poucos recursos que entram pros materiais chamados de permanentes, ficam na própria escola. Os recursos, de certa forma acabam sendo investidos no ensino regular. O que precisa melhorar é a questão do rendimento dentro da sala de aula; a presença e a permanência na escola são pontos muito positivos. (**G 01**, 02 de abril, 2013).

Para G 02,

reduziu consideravelmente o índice de indisciplina, foi assim uma melhora satisfatória, isso é um dos grandes avanços que eu vejo. O índice de indisciplina e a evasão por parte de alguns alunos diminuiu. Noto também que os alunos estão mais interessados na escola, são mais atraídos pra vir pra escola (**G 02**, 03 de abril, 2013).

Na recorrência dos discursos, nota-se que o Programa Mais Educação forjou importantes mudanças no contexto escolar, desde a questão financeira, a frequência e a participação dos alunos. Esses valorizam mais a escola, há uma redução no que os educadores denominam “indisciplinas”, a evasão é minimizada pela atração em permanecer na escola. Acredito, porém, que são mudanças pontuais localizadas nas emergências que afligem a escola pública. Radicalizar estas mudanças para concebê-las como transformações está no horizonte das expectativas, afinal, no interior de uma sociedade capitalista, as transformações existem como utopias e essas movimentam as lutas populares.

Na reflexão é preciso ficar atenta ao que realmente traz a política de Educação Integral. Como cita Cavaliere (2007, p. 1028),

a visão predominante, de cunho assistencialista, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária.

Em termos de inserção do Programa Mais Educação no Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, observei como os depoimentos se contradizem. **G 01** diz que não existe a inserção, pois o projeto da época da pesquisadora na coordenação, que *sofreu apenas algumas modificações*. **G 02** acentua que *sim, houve essa inserção*. A leitura do documento do PPP indica que timidamente os objetivos de implantação da Educação Integral foram alcançados nessa escola. **G 01** destaca que *não tem uma parte detalhada sobre o Programa, coisas que têm que ser feitas, como por exemplo, a questão pedagógica que estão sendo deixadas de lado*. Sacristán (2000) afirma que tudo gravita em torno do currículo, ou seja, o currículo está impregnado de lutas, conflitos, disputas, diferenças, com as quais convivemos e estamos implicados.

Outro fato destacado remete ao gerenciamento do risco que impregna o Programa Mais Educação: *tirar a maioria desses alunos da marginalidade*. Segundo **G 02**, *porque você sabe que a gente vive numa área de extremo perigo, né? Área de risco e as famílias estão sempre alertadas de que as crianças precisam estar integralmente dentro das escolas, por conta dos riscos que elas têm lá fora*. Para Mauricio e Brandão (2009, p.104), prevalece nos discursos dos profissionais a noção de que a educação de tempo integral é vista como questão de políticas educacionais, que utilizariam as escolas como meio de difusão de estratégias coletivas para eliminar as "chagas sociais" que afligem a sociedade.

Na concepção de **G 01** há um discurso que reforça isso:

os alunos, como tu sabe, vivem em áreas de riscos, estão à beira da marginalidade; a maioria é oriunda de famílias empobrecidas, sem estrutura nenhuma, sem emprego, pais desempregados; ou vive com a avó que é quem educa, quem mantém, não tem uma estrutura familiar. A questão não é pai e mãe, é estrutura familiar, então, se os alunos pudessem ficariam mais tempo na escola hoje. (**G 01**, 02 de abril, 2013).

Como assinaléi anteriormente, também a escola está impregnada da convicção de que as famílias das crianças pobres "são desestruturadas". A criminalização da pobreza se alastra por diferentes interpretações, sugerindo conceitos, estereótipos, segregações que acentuam as atrocidades produzidas no campo das desigualdades sociais. De que modo "são estruturadas" as famílias das camadas

médias e altas? O que configura uma “família estruturada”? Como atrelar, na E. I, as mudanças estruturais e culturais? Ainda assim, a filosofia do programa admite que a família, ainda que “desestruturada”, poderia contribuir com as atividades traçadas, atuando como voluntária junto aos monitores. Não é o que acontece, como frisa **G 02**:

as famílias não participam diretamente do Programa, estão participando na Escola Aberta. Nesse ano já foram feitas várias reuniões, onde a gente coloca sobre o Programa Mais Educação; a família foi avisada sobre o mesmo desde o início, até porque é uma forma de trazer para a escola. (**G 02**, 04 de abril, 2013).

No depoimento de **G 01**, outro argumento:

nas reuniões de pais nós falamos sobre a importância do Programa para os alunos que estão lá; melhor está no espaço escolar do que fora dele; mas eles não perguntam ou não vem. De certa forma tem o apoio quando chamamos para informar que vamos deslocar os alunos para fora do ambiente escolar [...]. Vejo que eles não valorizam tanto o Programa, eles não têm essa questão de que os filhos vão porque é importante. E a nossa clientela não tem essa questão de pai não. Muitos são criados pela avó, muitos trabalham, nem na questão regular os pais são participativos; mas tem um certo apoio dos pais. (**G 02**, 05 de abril, 2013).

O envolvimento das famílias populares na escola pública é marcado por históricos preconceitos, com destaque para um que ressalta o desinteresse delas pela educação de seus filhos, pelas atividades curriculares. Essas posições se manterão na disputa com outras que insistem na construção de outros discursos, como por exemplo, valorizar os saberes e as tradições das comunidades onde essas famílias habitam. Almeida et al (2004, p.74) reconhecem que "o envolvimento da família e da comunidade no trabalho escolar é um caminho moroso a ser percorrido [...], processo de conquista e de maturidade, que levará os que integram a comunidade a fazer parte da escola, enriquecendo o processo integrador e legitimando-a como um espaço comunitário".

São muitas as dificuldades apontadas por **G01** e **G02** sobre o funcionamento do Programa Mais Educação na escola. Uma delas,

contrariando informações já registradas nesta dissertação, refere-se à ausência de alunos nas atividades.

Nós temos alunos que vem todos os dias, eles estão praticamente em todas as modalidades, não faltam; no entanto, uma grande maioria não participa. Houve uma mudança, porque as modalidades não têm ocorrido a contento. Tanto é que foi mudado quase 100% de monitores, em busca dessa melhoria do Programa. São muitos os problemas em relação ao Programa: os monitores desmotivados, a falta de preparo dos monitores, a falta de espaço; depois dos novos monitores deu uma melhorada, se vê pelo próprio ânimo dos alunos [...].(G 02, 05 de abril, 2013).

Enquanto a coordenação municipal, quase sempre anunciava os aspectos positivos do Programa, outros participantes da pesquisa vão mostrando como as dificuldades estão presentes na escola. Um fato que marca esses discursos é a falta de estranhamento no olhar que é lançado ao contexto histórico, social e educacional. Para Fonseca (1999), o sentido de olhar aquilo que investigamos em nossas práticas está na disposição para mergulhar em situações estranhas, ainda não familiares ao ambiente em que atuamos. Reconhecer nele seu universo simbólico, o que existe em outros territórios, enxerga com maior nitidez os contornos e limites de seus valores. As interlocutoras G01 e G02 trazem em dado momento diferenciação do olhar para o Programa Mais Educação, em outro reafirmam as narrativas consolidadas historicamente. G 01 trabalha na escola desde 2005, iniciou como professora e em 2012 assumiu a direção.

Quando eu era professora percebia que os alunos viam mais do que agora. Nós fomos analisar e são várias as razões que não levam os alunos a participarem. Aqueles que vêm no turno da tarde para o Programa, são os que estudam pela manhã, são mais motivados, participam mais das atividades. Os alunos do turno da tarde que vem de manhã são desmotivados em seu próprio turno de trabalho; é um grande problema, pois não participam, são difíceis de trabalhar; nas aulas de computação dificilmente estão presentes; no Mais Educação é um pingô que vem; o grande problema hoje é a ausência dos alunos, vamos ver uma forma de trazer pelo menos 50% para o

Programa. Como diretora, passo nas salas pra convidar e assim melhorou um pouco, mais precisa melhorar mais. Na escola, eu avalio que o Mais Educação é uma coisa boa, que precisa melhorar para atrair os alunos; aqueles que frequentam estão estimulados, gostam da escola; uma grande maioria não frequenta. Esse é um grande problema que a gente tem que enfrentar. (G 01, 05 de abril, 2013).

São registros narrados para destacar os problemas que afetam a política pública e traz à tona a questão da qualidade das atividades que não mobiliza o interesse da maioria dos alunos. Há que se considerar as tantas dificuldades que esses educandos enfrentam para deslocar-se de casa para a escola, o fato de muitos trabalharem em serviços informais, a falta de significados encontrada nas práticas pedagógicas, quase sempre distanciadas de suas vidas. A noção de “desinteresse pelas atividades” dos macrocampos é bem mais abrangente e carece de um olhar ampliado por parte do coletivo da escola e dos gestores municipais. A educação que se faz na escola pública visa uma Educação Integral, mas exige condições objetivas e escuta dos anseios da comunidade escolar.

Ao falar sobre a Educação Integral na escola pesquisada, G 02 destaca novamente que é relevante, porque *se vive numa área de risco onde há droga, prostituição, até porque é no meio dessa favela*. Acrescenta ainda que o tempo de permanência dos estudantes na escola, quanto mais alargado, maiores são as chances de protegê-los. Para ela, a escola já estaria “livrando um pouco da marginalidade dessa área de risco” e proporcionaria um acompanhamento pertinente dos alunos. G 02 tem dúvidas sobre como se dará a continuidade do processo de implantação da E.I no município.

Eu não sei se a Educação Integral poderá ser feita com todo mundo, porque é mais complicado, são vários professores, várias disciplinas. Eu não sei bem; aqui pra nossa realidade eu vejo a Educação Integral assim, como um espaço em que o aluno vai aprender melhor e ficar longe das drogas. (G 02, 08 de abril, 2013).

No entendimento de G 01, para implantar a Educação Integral teria que se efetivar várias mudanças, pois da forma como vem ocorrendo é muito difícil dar certo. Por exemplo, o jeito como o Programa está funcionando hoje no município:

sem acompanhamento, largado, deixado; já é muito complexo, agora imagine a Educação Integral que quer os alunos na escola o dia todo? Muitas mudanças teriam que ser feitas para que realmente isso acontecesse, mas se for para ocorrer da forma como é proposto, eu sou a favor por causa da nossa clientela. (G 01, 09 de abril, 2013).

Não é esse o cenário apresentado pela coordenação municipal quando entrevistada pela pesquisadora. Para G02:

uma das coisas pra melhorar mesmo seria garantir um espaço adequado. Uma segunda coisa seria a parceria com a comunidade. Vir trazer os alunos para as atividades, assim a gente teria uma participação maior deles. (G 02, 08 de abril, 2013).

Apesar da existência do Manual Operacional de Educação Integral que prevê adesão¹⁶ das escolas ao Programa mais Educação, o que subjetivamente traceja o processo é uma certa obrigatoriedade de participarem do Programa: "na hipótese de não adesão ao Programa, é importante que a escola formalize, por e-mail, os motivos impeditivos da implantação da jornada ampliada na perspectiva da Educação Integral". (Brasil, 2010, p. 10). No Manual de 2013, ressalta:

para confirmar a adesão ao Programa, as escolas pré-selecionadas deverão preencher o Plano de Atendimento, disponível no sítio simec.mec.gov.br, declarando as atividades que irão implementar, número de estudantes participantes e demais informações solicitadas (Brasil, 2013, p.22).

Muitas vezes, as exigências impostas às escolas para que façam a adesão ao Programa são maiores do que a contrapartida que efetivamente se instala na instituição, como é o caso das mudanças que a E.I. quer para a formação docente, a fim de recriar o perfil profissional dos profissionais que atuam na escola pública. Segundo Traversini e Freitas, (2013, p.14):

¹⁶ No Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa, a palavra adesão significa: aderência, união, junção, força de adesão, consentimento e aprovação (2007).

não só o aluno é fabricado pela escola contemporânea como sujeito apto para atuar nessa sociedade; o professor também o é, e necessita de estratégias contemporâneas para exercer sua função no processo educacional. Assim, compreender os modos pelos quais os professores se posicionam para exercer a docência em uma proposta de Educação Integral, entender como são subjetivados pelos discursos circulantes – e como estes se configuram historicamente –, é trazer para a superfície outras formas de inventá-los contemporaneamente.

Consolidar no país uma política pública de Educação Integral, em que comunidade, professores, alunos, gestores, currículo e escola encontrem as condições e o apoio necessário para reconfigurar as práticas pedagógicas em curso, prima pela paciência histórica para compreender as relações de forças que estão em disputas no tecido social. Há avanços sim, mas seguimos a passos muito lentos frente às históricas urgências pela dignidade humana, com recusa a todas as formas de violências que ampliam a distância entre oprimidos e opressores, no sentido posto pelo educador Paulo Freire. Na escola pesquisada, constata-se a demanda por uma nova estrutura de ensino, a importância de persistir para mudar os paradigmas já existentes. **G 01** diz que essas mudanças passariam pelas questões estruturais, como reorganizar a carga horária para que todos possam se envolver nas atividades, já que os professores que atuam nesta escola têm uma jornada de 20 horas semanais, todos eles. Outro aspecto refere-se a potencializar nos tempos e espaços da E.I, a presença ativa dos educadores que demonstram maior identificação com a Educação Integral. Em seguida, investir esforços no acompanhamento e no planejamento das ações para o contraturno, assumindo, inclusive, o desafio de realocar os professores que não se mostram interessados com a educação de tempo integral, já que a carga horária proposta é para o dia inteiro.

No início da implantação da E.I, observei que o Programa ocupava um espaço limitado na escola, como algo anexo, e os professores e monitores não tinham relação entre si. Atualmente, os monitores trabalham em parceria com os professores e estão inseridos no conjunto das atribuições com os professores. Não obstante, o planejamento da escola, como observado no campo de pesquisa, não dialoga com aquele que orienta as ações do Mais Educação, os

planejamentos são elaborados em separado, exceto quando ocorre uma atividade em que se unem pra trocar ideais, mas não para planejar as atividades de sala de aula, muito menos as atividades do Programa. Cada um planeja em sua esfera.

Para **G 02**, inicialmente houve rejeição por parte de alguns professores sobre a horta escolar, por exemplo. Esses diziam: "ah, se eu vou botar meu filho na escola pra ele ir pra roça, eu o levo pra roça, e não pra escola". **G 02** acrescenta: *não professora, eu acho que na horta escolar o aluno tem contato com a natureza, ele aprende e pode levar essa experiência para outro lugar; um dia ele pode até precisar desse conhecimento que ele teve na escola.* Mas, **G 01** lembra que logo depois, os professores abraçaram o Programa. Agora, ajudam, participam, incentivam os educandos. Sentem-se chamados à responsabilidade. *Quando a gente passa nas salas convidando, alguns acabam reforçando; no começo isso não acontecia, muitos têm ainda a compreensão de que é atrapalhamento das aulas.*

Ainda para **G 01**, observa-se que muitos professores já têm outra compreensão. Sabem que a forma como o Programa foi imposto nas escolas, sem assegurar a mínima estrutura de funcionamento, fez vir à tona as diferentes resistências. Consideram que já mudou um pouco, que o município transfere mais recursos para a escola. *Tudo que nós vamos planejar, os meninos do Mais Educação (como são chamados os monitores) é que ensaiam. Para tudo a gente chama os meninos do Mais Educação, na quadrilha, no sete de setembro.*

de certa forma, hoje na avaliação (segundo semestre de 2013, quando retornaram as aulas) alguns colocaram como positivo; outros disseram com esses termos: tira um peso das nossas costas, a gente não tem que sair das nossas aulas, nossas rotinas, para atrapalhar nossos afazeres, então, no depoimento dos professores, a gente analisa que é positivo (**G 01**, 08 de agosto, 2013).

Com todos os percalços que atravessa a implantação da Educação Integral na escola pesquisada, os professores sentem que estão contribuindo para uma prática pedagógica emancipatória no cotidiano escolar, reconhecendo os limites e as possibilidades. O programa Mais Educação ampliou oportunidades de aprendizagem significativas. Esse processo, para Contreras (2002), vai da autonomia intelectual à compreensão profissional dos fatores sociais e institucionais que condicionam o contexto educativo. Conforme **G 01**, *alguns dos nossos*

professores não têm essa compreensão de emancipação, grande parte não, até porque são poucos os que aparecem como professor politicamente emancipado; a prática de muitos ainda deixa a desejar.

A gente observa que têm alguns professores que nas suas atitudes, na suas práticas, aparentam fazer emancipação; enquanto outros, na sala, no discurso dizem que sim, mas na prática, efetivamente isso não acontece. Existem professores que não têm discurso de emancipação, mas, muitas vezes, na sala de aula desenvolvem um trabalho mais emancipatório, diferente daqueles que tem só o discurso. Então, como seria essa prática? O compromisso com o aluno, o fazer no trabalho em sala de aula? Isso contribui mais com teu aluno do que só o discurso. Quando dou minha carga horária direito, não enrolo meu aluno. Isso nos ajuda a pensar que contribuição eu dou pra emancipação desse aluno. (G 02, 07 de agosto, 2013).

São narrativas encharcadas de percepções imediatas, ainda com frágil reflexão teórico metodológica. Entende-se, porém, que emancipar “é ter uma atitude diferenciada”, comprometer-se com a qualidade política da formação humana, e mais, “trabalhar assiduamente pela qualidade do ensino, refletir que propósitos têm a educação que se realiza aqui”. Para Contreras (2002), a emancipação passa pela autonomia, a qual se faz num processo contínuo de descobertas e de transformações das diferenças entre nossa prática, os anseios sociais e educativos de um ensinar guiado pelos valores de igualdade, justiça e democracia.

No percurso da pesquisa, ouvimos a mãe de uma aluna que também participava do Programa Mais Educação, como membro do Conselho Escolar. Ela tem quatro filhos, sendo que apenas uma não estudou na escola pesquisada. A entrevista ocorreu na sua residência, para coadunar com as suas várias ocupações (mãe, vendedora). Ao chegar em sua casa, situada a algumas quadras da escola, defrontei-me com diversos alunos que também fazem parte da comunidade denominada Campo de Belém. Ali me senti acolhida para conhecer um pouco do pensar dessa mãe sobre a E.I. Uma mulher, mesmo “com pouco estudo”, como ela mesma destacou, cheia de garra e coragem: de um lado a sua venda comercial de pequeno porte (gêneros alimentícios, carnes, verduras, entre outros). Na entrada inicial da sua casa, uma

venda de roupas e alguns acessórios femininos, um minúsculo comércio que, na sua ausência e do marido conta com as filhas (uma de 15 anos, outra de 16 anos e outra de 19 anos e um filho que já está casado, de quem ela não mencionou a idade) para assumir as vendas. No decorrer das narrativas a chamaremos de **M 03**.

Ao perguntar para **M 03** qual a impressão que tinha do Programa Mais Educação, do qual sua filha estava participando, ela me respondeu: *houve uma reunião onde disseram que seria muito bom para os jovens, porque esse horário à tarde, eles ficavam sem fazer nada, então tinham essa opção de ir pra escola participar de alguma oficina*. Ela ressalta que: *o comportamento da minha filha mudou depois do Programa Mais Educação, ela melhorou nas atividades e em casa*. A mãe traça suas considerações ao destacar que “antes ela sempre ficava pedindo pra ir fazer trabalho na casa das coleguinhas, agora eu já sei que ela vai pra escola. Ela escolheu as aulas de judô e da fanfarra”. Está em jogo, portanto, retirar os alunos da ociosidade, inserindo-os nas atividades do Programa. Traversini e Freitas (2013, p.04) explicam:

a Educação Integral é compreendida por nós como um mecanismo operador da ampliação das funções da escola. Nesse sentido, percebemos dois discursos educacionais que adquirem relevante força na constituição da proposta de Educação Integral: o aluno como centro do processo educacional e o gerenciamento do risco social.

São novos desafios atribuídos à escola, já tão sobrecarregada de participar das ações para minimizar os riscos sociais. Em relação a acolhida da família, **M 03** fala que ela é quem vai para a escola. *Sou eu, pois o pai dela nunca vai. Eu que vou, eu que resolvo os problemas, tudo é comigo. Toda reunião eu vou, tudo que eu posso eu vou. Mas não tenho o que dizer da escola*. Observa-se que a presença da mãe é central como figura feminina cuidadora do lar e da educação dos filhos.

No ano passado eu fui mais vezes, esse ano é que nem eu falo pra ela, eu tô dando um voto de confiança pra ela, porque já tem 19 anos. Eu vou ficar indo nas reuniões só se me chamarem. É tipo assim, cedo ou tarde eu fico lembrando: ó, tô dando um voto de confiança pra vocês. Porque antes eu vivia direto, direto na escola. Uma vez na semana, de 15 em 15 dias, pra saber como é que tava. Lá na escola tinha a **C**. (uma funcionária da escola que passa em frente a sua casa), chegava e

perguntava qualquer coisa pra ela me avisar.(M 03, 17 de setembro de 2013).

Seu discurso confirma que há sim um interesse das famílias pela escola de seus filhos e que dela se aproximam com as possibilidades que têm, buscam saber do comportamento escolar, da frequência, do cotidiano. Ao indagar sobre quando ocorreu uma reunião para apresentar o andamento do Programa Mais Educação, **M 03** diz que não houve, mas que em todas as reuniões em que estava, foi falado do Programa Mais Educação. Segundo **M 03**, uma parte da reunião foi para estudo, uma parte dedicada ao Mais Educação. *Em toda reunião que eu vou é assim: elas falam sobre o Mais Educação, mas pra mostrar os resultados dos trabalhos que estão fazendo.* Para **M 03**, o Programa Mais Educação ajudou nas atividades de sala de aula, pois *só tem que ver uma matéria que ela tá ruim, nas outras está ótima. Ela tira o horário do Mais Educação, mas quando são as atividades da sala de aula, ela estuda.* A Educação Integral requer que a sua filha passe cerca de sete horas diárias na escola:

pra mim não é bom porque eu preciso dela dentro de casa também. Como eu trabalho, aí saio muito e aí tem uma das irmãs que vai começar a trabalhar, aí tem outra que estuda a tarde, ela estuda pela manhã, alguém tem que ficar em casa pra resolver alguma coisa. Se fosse pra gastar o dia todo na escola, aí acabou-se. Ia ser bom pra ela né!? Por outro lado e pra mim também tá sendo bom pro filho da gente, tá sendo pra gente, mas por um lado ia ser ruim pra mim. (**M 03**, 17 de setembro de 2013).

Em famílias oriundas de comunidades empobrecidas, a permanência dos filhos na escola em dois turnos gera um déficit nas necessidades domésticas, pois esses participam das tarefas diárias que sustentam a sobrevivência.

Os próximos diálogos serão referentes às narrativas expressas pelos alunos da escola pesquisada. Iniciaremos por **A 01** que tem dois irmãos, estuda nesta escola desde o ano de 2010, no 6º ano. Desde quando iniciou o Programa Mais Educação, no Ensino Fundamental, não é repetente e está no 9º ano. A mãe e o pai são lavradores e ele mora com a família. **A 02** tem cinco irmãos, mora com a avó e estuda na escola desde o ano de 2010, quando cursava o 9º ano do Ensino Fundamental. Seus pais biológicos também são lavradores e ele segue a

escolarização sem fazer parte do grupo dos repetentes. **A 03** tem três irmãos, estava no 9º ano do ensino fundamental e foi repetente no 6º e 8º ano. O pai é comerciante e a mãe, manicure. **A 04** é repetente do 6º ano do Ensino Fundamental, registrada apenas no nome da mãe, que é zeladora, mora com a avó. Constam em seus históricos escolares que todos estudam desde a implantação do Programa e são residentes do bairro Campo de Belém.

Ao indagar como eles veem a escola e os professores, **A 01** afirma que são *legais, ensinam bem*. **A 02** diz que estuda *numa escola boa. Aqui eu pude começar a me enturmar com os professores, amigos e tem bons professores também*. Para **A 03**, *a escola é boa, o ensino é bom, os professores são legais. Tem alguns alunos que não gostam, que questionam, mas eu acho bom*. **A 04** fala: *eu gosto da minha escola por causa das amizades que eu fiz aqui, por causa dos professores também*. Todos parecem trazer uma relação de afeto com os professores, o que pode ser muito importante para a construção do conhecimento no cotidiano da sala de aula.

Em relação à participação no Programa Mais Educação, todos os pesquisados admitem gostar de integrar as atividades. Mas cada um revela um propósito diferenciado para a sua participação: **A 01** diz que é por causa das atividades. *Eu fico sem fazer nada em casa, aí eu prefiro vir pra cá*. **A 02** ressalta que *mudou, porque quando não tinha o Mais Educação, eu só ficava em casa assistindo TV, e quando eu vim pra cá, eu pude treinar judô, dançar, vim pra aula de letramento e reforço também. Também pude tocar no sete de setembro*. **A 03** comenta que é bom: *"nas horas vagas eu não gosto muito de ficar em casa, porque a minha mãe trabalha e minha irmã trabalha junto com ela, aí ficar só em casa fazendo nada é chato*. **A 04** destaca: *eu aprendi tanta coisa: dança, judô. Eu já tocava violão, aí melhorou mais. A fanfarra também*. O Programa, de algum modo torna-se um espaço de passatempo, onde há a possibilidade de aprender habilidades que em casa não aprende.

O tempo estendido com o Mais Educação significa para os alunos aprender mais, vivenciar alguma mudança de vida. **A 01**: *eu tô sabendo mais das coisas por causa do reforço*. **A 02** diz que: *além de aprender coisas novas, eu saio de casa. Na fanfarra eu saí pra tocar. O judô também, nós vamos ter campeonato em dezembro e eu pude sair mais de casa, melhor que ficar vendo televisão*. **A 03** não praticava esporte e lia menos, o Programa alterou esse ritmo: *“ajudou bastante nessa questão”*. **A 04**: *tirou mais a gente da rua porque se você tá na escola, não tem perigo de acontecer nada*. Outro episódio citado por eles são as atividades escolhidas pela escola, que nem sempre condizem com a

vontade e a realidade da maioria dos alunos. Nessa concepção, a dimensão espaço-tempo de aprendizagem nem sempre está relacionada com o que almejam os estudantes. Thiesen (2010, p.252) destaca:

essencialmente importa menos a presença física do aluno na sala de aula ou em qualquer outro ambiente físico por determinado tempo. Importa sim que se garanta o acesso dos estudantes às diversas formas de apropriação e socialização significativa da informação e do conhecimento.

É considerada a qualidade não só do tempo que passam na escola, mas do espaço em que está ocorrendo a atividade. *Se existisse uma quadra de futebol na escola, seria legal para praticar um bom futsal, porque não ia precisar se deslocar daqui pra ir a um ginásio mais longe; se tivesse uma piscina de natação seria legal.* Schmitz, Lima (2012, p.19) acena que

refletir criticamente sobre nossas ações e condutas cotidianas no espaço/ tempo da escola é ampliarmos nossos olhares no intuito de, efetivamente, ver melhor, e o dilema maior é esse: buscarmos a construção de novas visões, que transcendam os limites da tradição e que ousem a construção de novas formas de ser e estar atuando em educação, seja esta educação na família, na escola, nos diferentes espaços sociais onde interagimos.

Com relação aos monitores que trabalham no Programa Mais Educação, suas atividades se destacam na escola e, por isso, são as mais procuradas pelos alunos. Passaremos a chamá-los de **M 01** e **M 02**. Os monitores começaram a trabalhar na escola pesquisada no início do Programa, em 2010, quando ainda não tinham turmas de alunos. Quando receberam os alunos, ainda organizavam os espaços para execução das atividades. Ao perguntar sobre o Programa Mais Educação, **M 01** retrata que esse veio no sentido de transformar o ensino regular em ensino integral, *mas pra ser integral ainda falta muita coisa*. **M 02** expressa que era para estar melhor. *Não é por falta do meu esforço, porque eu me esforço mesmo, mas é a frequência dos meninos que é pouca, às vezes a gente tem que dividir porque não tem uma turma*. Mas, segundo **M 01**, ao menos para os alunos que frequentam, “já tá fazendo uma certa mudança no sentido de conhecimento. Muitos alunos apresentam

conhecimento em música por participar da banda da fanfarra, outros já têm conhecimento sobre o judô”.

Ao comentar sobre o espaço físico destinado à realização das atividades do Programa Mais Educação, **M 01** destaca:

Chegou ao ponto da história. A escola, infelizmente – poucas escolas aqui tem espaço, senão nenhuma – não tem lugar pra música, teria que ser uma sala fechada, forrada, pra que não atrapalhasse. Uma das maiores dificuldades que eu encontro aqui é quando eu tenho que fazer alguma prática dentro da escola, porque quando eu tô praticando com os alunos, não tem estrutura. E aí a gente tá praticando e atrapalhando as outras aulas. Vou parar de fazer? Se eu não praticar os alunos não vão fazer. Fora da escola não tem onde fazer essas práticas. Então, desde o começo do Programa, já tá fazendo três anos, nunca foi resolvida essa questão. Não só aqui, mas outras escolas também. (**M 01**, 02 de outubro de 2013).

M 02 argumenta que:

Poderia estar melhor. Porque é uma briga danada e uns dizem que a sala é só pra mim; e eu digo que não, que a sala não é só pra mim. Todos podem dançar, basta retirar a sandália e pode dançar a vontade. Eu limpei isso aqui, fui atrás disso aqui, e isso aqui é mérito meu, porque senão estava lá no pátio. E hoje, não é que eu quero ser o dono da sala, eu quero cuidar pra que continue assim. (**M 02**, 02 de outubro de 2013).

A falta de espaço físico adequado para as atividades da E.I é só uma amostra dos obstáculos que enfrentam os profissionais para cumprirem com suas atribuições e, muitas vezes, eles têm que improvisar para que as crianças sejam atendidas no contraturno. **M 01** conta que quando a sala está ocupada, ele treina no pátio e apenas no horário do recreio. Quanto aos instrumentos, ele não tem o que reclamar, são todos novos. Mas, **M 02** conta que ajudou a retirar os entulhos que existam na sala e hoje está equipada como deveria. É o único espaço que oferece condições para realizar a atividade. O Programa Mais Educação não oferece recursos para estrutura espacial, isso fica a cargo do município.

Fica estabelecido o valor de R\$ 5.000,00 (cinco mil reais) para custeio e o valor de R\$ 2.000,00 (dois mil reais) para capital com o objetivo de viabilizar a ação *Mais Educação para Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental*. Sugere-se que os recursos disponibilizados na forma de *custeio* sejam utilizados para proporcionar aos estudantes a visita a espaços de aprendizagem fora da escola (museus, cinema, feiras ou mercados públicos, exposições, atividades culturais – música, artes visuais, teatro e dança – entre outros). Já os recursos disponibilizados na forma de *capital* poderão ser utilizados para a compra de equipamentos, tais como: dois *tablets* ou um *notebook* para uso compartilhado e registro de atividades; ou uma máquina fotográfica digital, dentre outros (BRASIL, 2013, p.41).

As diretrizes curriculares ainda não estão consolidadas na escola pesquisada. De acordo com o Manual que rege o Mais Educação, "os planos de atendimento deverão ser definidos de acordo com o Projeto Político Pedagógico das unidades escolares e desenvolvidos por meio de atividades, dentro e fora do ambiente escolar, ampliando o tempo, os espaços e as oportunidades educativas, na perspectiva da educação integral do estudante" (BRASIL, 2013, p.25). Para **M 01**, as atividades não se pautam em uma ementa pré-estabelecida. Cada monitor parte do que tem de conhecimento. *Por exemplo, se eu sei ler partitura eu posso ensinar o aluno a ler partitura, só que é complicado ler partitura, então eu ensino: ó, é assim, assim*. Cada monitor faz do seu jeito, pois não tem um coordenador para música, então seguem do jeito que sabe. **M 02**, como tem experiência na arte do judô (28 anos de práticas em Maitai, karatê e judô), narra que tem *um caderno em que anota tudo o que vê de novidades na área, porque sempre tá acontecendo algo novo*. Tem algumas técnicas que mostram o que é e o significado dessa arte marcial. *Eu passo para eles o nome da técnica que é importante, porque se você vai pra um campeonato, se você está numa luta e o árbitro central vai falar o nome da técnica, você vai ter que saber que técnica é essa*.

Os monitores consideram que o Mais Educação, mesmo com tantas lacunas, tem contribuído para a construção de uma Educação Integral dos sujeitos que estão participando das atividades. **M 02** aponta o caso do "aluno R. que está produzindo um bom resultado". em relação ao desempenho no judô, Durante a entrevista. **M 02** fez questão de

mencionar a diferença da escola pesquisada de outras escolas em que ele trabalha:

Lá eu tenho bastante meninos, mas tenho mais meninas que estão mostrando um bom resultado dentro do judô; em cima do tatame e dentro da sala de aula. Eles chegam pra mim e dizem: ó minha prova aqui. Se for 5 e 6 eu não quero não. Não, dê uma olhada aqui, é um 9 e 10. Lá ta ajudando, muito mesmo. (M 02, 04 de outubro de 2013).

M 01 ressalta:

Através de muitas oficinas o aluno já tem a capacidade de aprender uma, se especializar numa delas. Quando sair da escola pode procurar um lugar mais adequado para aprender sobre aquilo e ter uma formação técnica melhor, podendo até trabalhar na área. Na música, os alunos que estão na banda da fanfarra, por exemplo, os do sexto ano ficam aqui na escola. Vão ter mais ou menos QUATRO anos na aula de música, quando saírem poderão entrar numa escola de música já com conhecimento. No meu caso, eu era aluno de música e hoje eu tô sendo profissional através da música, então minha renda é através da música. (M 01, 03 de outubro de 2013).

Os próximos discursos contêm os significados que os docentes que trabalham na escola pesquisada atribuem ao Mais Educação. Esses participantes serão denominados **P 01** e **P 02**. **P 01** exerce a profissão há vinte anos e está na escola desde o ano 2000. **P 02** está como docente há treze anos. Ambos destacam a contribuição do Programa em sala de aula e informam que os alunos são mais participativos. Para **P 01**, os alunos começaram a adquirir outras habilidades, mas as mudanças seguem a passos muito vagarosos, especialmente com relação aos processos de aprendizagem dos conteúdos curriculares. *A contribuir na minha disciplina representa quase nada.* **P 02** também adverte:

eu não percebo essa diferença do Mais Educação na formação do aluno. A música eu acho que é uma oficina que funciona bem, um pouquinho melhor dentro da escola. A dança não funcionou porque não resgata os estilos de dança, não tem um acúmulo teórico, aquela teoria. Por exemplo,

são pessoas foras das suas áreas. É a mesma coisa perguntar como eu me sinto dando aula da artes? Não, eu sei que não é bom. Aula de artes não é uma aula de história. Eu sou licenciada há quatro anos para o ensino de história. No entanto, eu tô substituindo um profissional que poderia estar aqui, formado com muito mais a contribuir com os alunos. Agora imagina se eu pego alguém que não é formado como monitor? Seria mais rico. Nós temos o privilégio de ter alguém com esses conhecimentos, mas tem escola que não tem. Então pegam pessoas que não estão preparadas, colocam numa sala de aula com atividades com o aluno; falta didática, falta experiência, falta conhecimento da área (P 02, 11 de novembro de 2013).

A inquietude chega aos docentes, preocupados com a formação dos profissionais que estão exercendo as atividades como monitores. Muitos não possuem qualificação para a área em que atuam, mas aceitam substituir até um professor para ter uma compensação profissional. Compreende-se que os professores têm entre as suas competências refletir sua própria prática, reconhecer que não são meros executores de tarefas (im)postas.

Ao indagar-lhes sobre outras impressões em relação ao Mais Educação, os professores destacam:

P 01: acho que está de maneira errada. É muito mais conveniente aqui, fazer projeto, mas até agora eu não colhi frutos do Mais Educação. A questão do espaço atrapalha demais o turno normal dos alunos no contra turno. Agora mesmo eu tava fazendo prova aqui, e não tem pique pra gente vir trabalhar, porque nessa sala aqui, aí atrás, tem dança, tem aula de música. A escola não tem espaço físico pra secretaria vir aqui fazer Mais Educação. (P 01, 12 de novembro de 2013).

P 02: nota que o Programa, de um modo geral, é muito mais fachada do que essência. A ideia é boa, precisa trabalhar muito, mas a forma como é implementado, eu não concordo. Eu acho que não tá fazendo diferença na vida do aluno e da escola não. (P 02, 11 de novembro de 2013).

Segundo Cavaliere (2009, p. 51), a "proposta de ampliação do tempo diário de permanência das crianças na escola merece análises de diferentes naturezas [...], aspectos relacionados à viabilidade econômica e administrativa, quanto ao tipo de uso pedagógico das horas adicionais". Fazer Educação Integral requer criar, todos os dias, as condições necessárias nas escolas. Para **P 02**, da forma como se apresenta hoje, não é possível falar em EI.

O que fazer com esses alunos? Jogar aí na escola? Ou ver a continuidade na formação deles? Para questão de alimentação a gente não está preparado, a questão da recepção, de banheiros adequados para o banho coletivo não estamos preparados. O espaço físico, salas para oferecer atividades extras, quadra, uma piscina de natação, uma sala de canto, de música, isso a gente não tem. Então, o que o aluno vai ficar fazendo aqui? Nem as salas são climatizadas, como é que o aluno vai passar o dia todinho dentro da escola nesse calor? Porque ele vai ter que ficar dentro da escola, ele não vai ficar passeando nas imediações, na rua. Teria que ter um espaço apto a oferecer pra ele condições, senão vai ser mais uma tortura, trabalho mais para o professor e sem resultados satisfatórios na qualidade. (**P 02**, 11 de novembro de 2013).

P 01 reconhece que a E.I trouxe de interessantes o aprendizado da música, que retira os alunos *da sala de aula quando tem uma atividade extra, bonita, eles mostram como curtem. Eu acho que ajuda nesse sentido*. A fala dos docentes deixa claro que o Programa não trouxe contribuições significativas para fomentar um contexto educativo emancipatório, tornar a escola mais democrática. Não houve uma ampliação das oportunidades na aprendizagem. Para **P 02**, as atividades deixam eles mais alegres, porque tem dança, eles gostam da dança. *Mas não é um estudo da dança, onde você diversifica, mostra para os alunos quais os tipos de dança que existem, quais são as danças folclóricas; não se cria a sustentação para a dança folclórica que é importante, não cria um empoderamento cultural*.

Aprender música é muito bom, mas não se criou um grupo consistente que pudesse, através da música, sentir o desejo de estudar, de crescer, de melhorar, se tornar até um músico. Descobrir o

que é ser agrônomo, porque dizem que mexer na terra é uma coisa boa, de querer ver a escola arborizada, de querer fazer campanha de preservação do meio ambiente. Pelo menos eles não demonstram isso na sala de aula (**P 02**, 11 de novembro de 2013).

Na cidade de Caxias, assim como em todo o estado do Maranhão, vereadores utilizam o Mais Educação como “cabide de emprego”. Muitos contratos estão atrelados com famílias que “rendem muitos votos”. A coordenação tentou priorizar as vagas para os universitários, mesmo diante das pressões político-partidárias locais. Para **P 01**, o professor do Programa tem que fazer um *trabalho voluntário para salvar a educação brasileira, antes que os pilantras embolsem todo o dinheiro. Com todo o dinheiro que entra, e aí? Você olha o salário do professor e diz: onde é que está investido?*. Na concepção de **P 02**, o Programa *finje, mas na prática não funciona. É mais uma maneira de camuflar a situação real da educação, da escola, e de tentar amenizar uma realidade não satisfatória*. Detalhes de um cotidiano que não emerge no discurso da coordenação municipal.

Para os sujeitos pesquisados, **P 01** e **P 02**, a educação é encarada pelos gestores municipais com “desdém, de maneira muito complicada em Caxias, muito difícil”. As decisões são tomadas sem a escuta necessária da comunidade escolar. *"A escola, desde a época em que chegou o PDE, o PDDE, nunca mais recebeu material da secretaria de educação, até hoje. Não manda mais dinheiro porque usa recursos dos Programas. Os docentes reclama: ah, compra com o dinheiro do PDDE, não manda mais nada, nem uma barra de sabão*. Articular a qualidade da Educação Integral nessas circunstâncias indica que há um longo percurso a ser percorrido, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento do papel do professor, do aluno, da escola e do currículo. Há que se lutar pela ressignificação do conhecimento, bem como dos tempos e espaços escolares em condições dignas para fortalecer a formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados.

Clarice Lispector¹⁷, (1977. p.19).

A pesquisa realizada aponta o quanto a educação continua a lidar com inúmeras transformações aliadas às exigências desta sociedade. Essa arremata suas concepções de escola e currículo alicerçadas na manutenção dos fatores sociais, políticos e culturais que lhes são caros: desigualdades, exclusões, banalização da vida, desvalorização dos repertórios das comunidades empobrecidas, controle e desqualificação dos profissionais e de suas docências, entre outros. O contexto histórico local, sobretudo no que se refere às exigências para que se alcance uma Educação Integral, é carregado de heranças políticas repressoras, pautadas em interesses privados e pouco interessadas em refletir sobre os obstáculos que travam os avanços na cidade, o que afeta diretamente a educação.

Discursos se espalham, muitos atravessados por supostas “boas intenções”, mas não escondem que o descaso para com a coisa pública no país se esparrama também naquelas terras. Formar sujeitos autônomos, críticos de sua história, ensinar-lhes novas pedagogias, ainda está no horizonte de poucos, entre eles, os professores que não desistem do sonho de uma escola digna para todos. A escola ainda produz, reproduz e se rebela aninhada nos modelos pré-estabelecidos, orientada por um currículo que não expressa os interesses da comunidade, um dos princípios da E.I e que busca, de algum modo, camuflar os processos de disputas, os conflitos sociais que transformam certas formas curriculares e certos conhecimentos apropriados como verdadeiros.

As narrativas pesquisadas revelam como diferentes fatores interferem na construção de uma Educação Integral em Caxias: professores mal remunerados, sem formação pedagógica para atuarem na Educação Integral, Projeto Político Pedagógico desvinculado das diretrizes curriculares do Programa Mais Educação e das diretrizes municipais. Nota-se que é frágil o empenho da gestão municipal para assegurar as prerrogativas do Programa Mais Educação. Com isso, a

¹⁷ Livro a Hora da Estrela.1977.

formação do aluno para a cidadania, a qualidade pedagógica dos espaços escolares para a realização das atividades, a insuficiência do tempo para as oficinas do contraturno, o significado das atividades do contraturno no contexto da sala de aula, a permanência quase ociosa do aluno nessas atividades são alguns exemplos da complexidade que adorna a implantação de políticas públicas que favoreçam as comunidades empobrecidas.

No que se refere à formação de professores, percebo nos discursos oficiais como o distanciamento das Instituições de Ensino Superior, em Caxias, interfere na qualificação docente para uma Educação Integral. Estas não constituíram em seus currículos a abrangência necessária para o profissional que vai atuar na E.I, implicada numa jornada ampliada e nas indefinições em torno de suas atribuições políticas e pedagógicas.

Essa problematização, com todos os seus limites se reporta ao objetivo geral desta pesquisa: interpretar, a partir das falas dos sujeitos participantes, o que é relevante para considerar as práticas pedagógicas emancipatórias, no âmbito da Educação Integral. Os saberes teóricos e práticos que constituem a formação profissional docente, por exemplo, ainda são calcados em fragilidades para que o professor tenha as oportunidades de tornar-se um intelectual crítico, autônomo e reflexivo. Na proposta do PME (Brasil, 2013, p. 05) está a sugestão de que a docência possa estar inserida na política de contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativos das redes e das escolas, amparados em noções alargadas de formação integral. O foco volta-se para a formação do aluno, não do professor, mesmo que esta roupagem pressione para uma mudança de postura do professor no seu fazer pedagógico.

Ao refletir sobre os objetivos específicos, a partir das falas, a intenção era identificar, na proposta curricular do Ensino Fundamental, os indicadores que apontam para uma escola de tempo integral, articulados com as atividades do Programa Mais Educação. É desconexa a relação do PME com o currículo da escola, tanto para a coordenação municipal, quanto para o campo pesquisado. Permanece longínqua a intencionalidade de uma Educação Integral que leve em conta as características culturais, sociais, políticas e econômicas em que está inserida a comunidade escolar, mesmo estando assinalado que as atividades do PME, segundo Brasil (2013), devem estar atreladas ao Projeto Político Pedagógico das escolas.

A jornada ampliada também aparece nos discursos e faz uma exigência de qualidade nos espaços físicos das escolas que aderiram ao PME. A maioria dos entrevistados refere-se a esta problemática: “a falta

de estrutura para as oficinas”. A Educação Integral afeta desde as acomodações para alunos e monitores, como a alimentação, o tempo estipulado para a realização das atividades com dos profissionais que as ministram. Então, como fazer Educação Integral em tempo integral nas escolas públicas municipais de Caxias?

A política que propõe a Educação Integral, através do Programa Mais Educação, acena para a ampliação dos conhecimentos, os quais devem ir além dos ensinamentos escolares em sala de aula. Ou seja, requer uma formação profissional que agregue outros conhecimentos, novas habilidades e competências para assumir os desafios em pauta. Contreras (2002) alerta que para transformar o professor num sujeito emancipado e que forja a emancipação de outros, é imprescindível que ele se torne um intelectual crítico, atinja uma autonomia profissional. E tudo isso num processo contínuo de descobertas e valorização das diferenças.

É relevante considerar que para construir uma escola democrática, com práticas ancoradas numa perspectiva de Educação Integral, o conteúdo proposto pelas políticas educacionais em nível municipal, terá que ser considerado. Pude observar durante a pesquisa que o Programa Mais Educação, como política de governo, não foi abraçado inteiramente como política de Estado. É perceptível a descaracterização na efetividade das ações e um certo descuido com o que prevê o Decreto nº 7.083/2010: "os princípios da Educação Integral trazem o direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática".

Contraditoriamente, algumas atividades do PME estimulam os alunos a desenvolverem habilidades artísticas, motoras, experiências culturais, mas ainda desligadas das aprendizagens produzidas em sala de aula. Segundo o Decreto nº 7.083/2010, "é por meio da Educação Integral que se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens". Isso nos reporta ao fato de que a Educação Integral é uma discussão antiga, proposta desde a elaboração da Constituição Federal de 1988, nos artigos 205, 206 e 227. Sua concretude, contudo, ainda ensaia passos para se consolidar, para sair do papel e se materializar como direito do ser humano.

A pesquisa constatou que ao incorporar o PME na escola, viabilizou-se uma forma de retirar crianças e adolescentes dos “riscos sociais”, os quais, de acordo com os participantes deste estudo, podem

“sofrer fora dela”. Vislumbra-se a escola como uma extensão do lar, também como um local onde crianças e adolescentes pobres podem participar de várias atividades, apreender conhecimentos, se alimentar, etc. Conforme os discursos proferidos, a maioria dos alunos vem de classes empobrecidas e muitos passam até fome, então, a escola vira uma válvula de escape para resolver os problemas sociais, políticos e econômicos da sociedade caxiense.

A realização desta pesquisa, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, mais que um trabalho acadêmico, alcançou diferentes significados: o amadurecimento intelectual e profissional da pesquisadora, mediada pelas experiências desse tempo de formação, o que resultou na apropriação de novos saberes e na mudança do olhar sobre a escola pública; a convicção de que, mesmo com tantas contradições, a Educação Integral viabiliza a vida escolar de inúmeras crianças, adolescentes e jovens, que aprendem outros ofícios e recuperam, de algum modo, o brilho no olhar; a constatação de que os profissionais da educação estão empenhados com a qualidade da escola pública, mesmo enfrentando a precarização do trabalho. Esses profissionais acreditam na educação e sabem que este é um caminho importante para a emancipação dos sujeitos; a oportunidade de aprender a fazer pesquisa, ainda que os limites deste fazer estejam presentes nesta dissertação; construir diálogos com diferentes autores, com os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e colegas de formação, entre outros aspectos.

Embora o tempo para cursar o Mestrado seja muito curto, o que impede um mergulhar profundo no campo empírico, a pesquisa por mim realizada constatou que muitos professores da rede municipal de Caxias ainda se sentem oprimidos, coagidos, com medo de expressar seus pontos de vista, o que indica que a velha cultura coronelista ainda não perdeu seu vigor. Durante as entrevistas e nas rodas de conversas, era frequente a fala: *tu não grava isso, pode me prejudicar; não escreve nada que possa me prejudicar; se a secretária sabe que eu tô contando isso, eu tô ferrada; não quero problemas com a secretária; cuidado com as palavras que tu vai relatar*. Entre os professores havia um estado de tensão provocado pela deliberação da Secretaria Municipal de Educação de que com a implantação do Programa Mais Educação nas escolas, esses educadores seriam fiscalizados quanto à sua docência, não numa direção avaliativa, mas de *punição e caça às bruxas*, como ressalta uma das pesquisadas.

Eizirik (2004, p. 102), com sua experiência como pesquisadora, me ajuda-me com muita propriedade, a finalizar estas considerações. Ela afirma que

a exposição de si, a ordenação do discurso, a expressão de opiniões, a consciência dos problemas e das limitações, a vontade de acertar, o gosto pelo próprio trabalho, o sofrimento pelas dificuldades, etc., todos esses são movimentos de pensamento [...] e dão uma dimensão concreta, inscrita no cotidiano da escola, das poderosas e profundas relações entre poder e subjetividade. A escola se constitui em cenário micropolítico de jogos de poder-saber-verdade, microfísica de dispositivos que atuam no seu interior, através de fios tecidos em espessa malha, rede que captura e produz subjetividades.

Uma autora que inspira a reflexão para nos fazer compreender que os processos de subjetivação das pessoas se constituem, tanto pela sujeição a si ou a outros, quanto pela possibilidade de emancipar-se, de refutar os ritos opressivos, de criar outras linguagens para interagir com o mundo em que habita com seu ser-fazer. A docência traz consigo essas ambiguidades, paradoxos e contradições que não são redutíveis a um olhar apressado.

REFERÊNCIAS

ACHUTTI, Luiz Eduardo R. **Fotoetnografia da biblioteca Jardim**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Tomo Editorial, 2004.

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de. ET AL. **Dialogando com a escola: reflexões de estágio e da ação docente nos cursos de formação de professores**. 2. ed. rev. Fortaleza: edições Demócrito Rocha, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petropolis. RJ: Vozes, 2012a.

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 7 ed. Vozes. 2012b.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal. Porto editora, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: MEC, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 04 Mar. 2012.

BRASIL. Institui o Programa Mais Educação. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de Abril de 2007b. Brasília: MEC, 2007. Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16701&Itemid=1114>. Acesso em: jun. 2013.

BRASIL. Decreto n. 7.083, de 20 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: MEC, 2010. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm Acesso: jul. 2013.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: jun. 2013.

BRASIL. Lei nº 11.494/2007. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília: MEC, 2007. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12407/>. Acesso em jun. 2013.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2011-2020: Metas e Estratégias. Brasília: 2010
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=11. Acesso 07 em abril 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, MEC, 1996.
Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Manual Operacional de Educação Integral**, Brasília/DF: 2010.
Disponível em:
<[BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Manual Operacional de Educação Integral**, Brasília/DF: 2013.
Disponível em
\[file:///F:/manual_mais_educacao_2013_final_171013_2.pdf\]\(file:///F:/manual_mais_educacao_2013_final_171013_2.pdf\). Acesso em: 05 de maio. 2014.](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8143&Itemid=>.%>. acesso em jul. 2013</p></div><div data-bbox=)

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de educação integral, direitos humanos e cidadania. **Programa Mais Educação**: passo a passo. MEC: Brasília, 2007.

BRANDÃO, Zaira. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB Fácil**: leitura crítico - compreensiva, artigo a artigo. 17. ed. atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escola de Tempo Integral versus alunos em tempo integral**. *Em Aberto*, v. 21, p. 51-63, Brasília: 2009.

Disponível em:

<<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1470/1219>>. Acesso em 25 out. 2011.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. (org.). **Educação integral em tempo integral**. Petrópolis: RJ: DP et al; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORNÉLIO, Paloma Sá de Castro. **Reisado Careta**: brincadeiras para louvar Santo Reis. São Luis, UFMA. Dissertação de Mestrado. 2009.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do banco mundial para a educação. In: TOMMASI, Lívia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. **Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários**. *Revista Educação UNISINOS*, v. 12, n. 3, set.-dez. 2008.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. Coleção polêmicas do nosso tempo. 6. ed. Editora: Autores Associados: Campinas,SP, 1999.

EIZIRIK, Marisa Faermann. **Educação e escola: a aventura institucional**. Porto Alegre: AGE, 2001.

EIZIRIK, Marisa Faermann. **A escola (in)visível: jogos de poder, saber, verdade**. 2. ed., Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ESTEBAN, Maria Tereza. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 2.ed. Coleção O sentido da Escola: Ed. DP&A. Rio de Janeiro, 2000.

FLEURI, Reinaldo Matias **Intercultura e educação**. Revista Brasileira de Educação.n. 23. Maio/Ago 2003.

- FONSECA, Claudia. **Quando cada caso NÃO é um caso:** Pesquisa etnográfica e educação. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr. nº 10.1999.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 23 ed. São Paulo: Edições Loyola. 2013.
- FREIRE, Paulo. **Utopia e Educação.** (org. Danilo R. StRECK), Petrópolis: Vozes, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo **Pedagogia do oprimido.** 5ª Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1978.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** São Paulo, Cortez, 1993.
- GAMBOA, Silvio Sanchez. A Globalização e os desafios da educação no limiar do nosso século: um olhar desde a América Latina. In. LOMBARDI, José Claudinei (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação:** história, filosofia e temas transversais. Autores Associados. Campinas - SP, 2001.
- GARCÍA, Marcelo Carlos. **Formação de Professores:** Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.
- GIROUX. Henry. **Escola crítica e a política cultural.** (tradução Dagmar M. L. Zibas). São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1987.
- GIROUX. Henry. Henry A. **Os professores como intelectuais da cultura, rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artimed, 1997.
- GIROUX. Henry. **Teoria crítica e resistência em educação:** Para além das teorias de reprodução. (tradução Ângela Maria de B. Biaggio). Petrópolis: Vozes. 1986.
- HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro. 2001
- INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.** Brasília: O Instituto, 2009.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Brasília: DF, IBGE, 2010.

INSTITUTO ANTONIO HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Abril. 2007.

KRAMER, Sonia. **Privação cultural e educação compensatória**: Uma análise crítica. Cad. Pesq. São Paulo. Agosto.1982.

LAFFIN, M. Hermínia L. F. **O conhecimento escolar, suas mediações e as atividades de ensinar e aprender**. In: **Laffin, M. H. L. F. (org.). Crianças, Jovens e adultos**: diferentes processos e mediações escolares. Florianópolis: Letras Contemporâneas. 2008.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida**. Rio de Janeiro: Ed. Rocco,1999.

LIMA, Sueli de. Apenas o professor pode atuar na educação Integral? **Revista Pátio, Ano XIII, nº51, ago/out. 2009**.

LIMA, Carlos Orlando Rodrigues de. **História do Maranhão: A colônia**. São Luis: Instituto Geia. 2007.

LUCK, Heloísa. (org.) **Gestão escolar e Formação de gestores** . Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. V.17, n. 72, p. 1-195, fev./jun Brasília : 2000.

MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa. Nascimento. Franc-Lane Sousa Carvalho do. Cruz. Maria Aurea Mascarenhas. **As faces da moeda das políticas educacionais**: Formação do pedagogo, gestão e a qualidade da educação básica pública. Anais: XI Congresso Nacional de Educação – Educere. Setembro/2013.

_____, **Avaliação qualitativa**: para além do classificatório numérico ou comparativo. Monografia (licenciatura em Pedagogia). Universidade Estadual do Maranhão/Centro de Estudos Superiores de Caxias, 2000.

MAURICIO, Lúcia Velloso (org.).. **Educação Integral e Tempo Integral**. Em aberto v. 22, n. 80, p. 1-165, Brasília: abr. 2009.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. 3. Ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire. 2000.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. (tradução Lucia Pellanda Zimmer). Porto Alegre: Artes Médicas.1977.

MESQUITA, Letícia. **Caxias do Maranhão**. In: Blogspot. Acesso em: caxiasmaranhaoma.blogspot.com.br. Acesso em: 07 de ago de 2013.

- MOLL, J. Et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MOREIRA, A. F. B. **O Campo do Currículo no Brasil**: construção no contexto da Anped. Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/ 2002.
- MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre o currículo**: currículo: conhecimento e cultura. Brasília: 2008.
- NÓVOA, Antonio (org.) **Profissão do professor**. 2ª Ed. Porto: Porto editora, 1992.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Estudos do Cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: autêntica editora. 2008.
- ORSOLON, Luzia A. M. **O coordenador/ formador como um dos agentes de transformação da/na escola**. São Paulo, PUC. Dissertação de Mestrado. 2000.
- PENTEADO, Andrea. **Programa Mais Educação como Política de Educação Integral para a qualidade**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 463-486, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> acesso em ago. de 2013.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Para criar passarinho**. 2. ed., São Paulo: GLOBAL EDITORA, 2011. (P. 22).
- RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ROMANI, Simone. Rajobac, Raimundo. **Por que debater sobre interculturalidade é importante para a Educação?** Revista espaço acadêmico. n.127. ano XI. dez. 2011.
- SACRISTÁN, J. Gimeno; **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SIDEKUM, Antonio. Caldera Alejandro Serrano **Alteridade e multiculturalismo**. Editora Unijuí, 2003.
- SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive. **Educação integral no Brasil de hoje**. 1.ed. Curitiba, PR: CVR, 2012.

- SILVA, M. A. **Currículo para além da pós-modernidade**. In: 29a. Reunião da Associação Nacional dos Pós-Graduados e Pesquisa em Educação, 2006, Caxambu. Anais. Rio de Janeiro: ANPED, 2006.
- SILVA, Silvina Pimentel. A função social da escola. In.: ALMEIDA, A. M. B. de; LIMA, M. do S. L.; SILVA, S. P. (Orgs.). **Dialogando com a escola: reflexões do estágio e da ação docente nos cursos de formação de professores**. 2. ed. rev. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.
- SCHMITZ, Taís. LIMA. Samantha Dias de. In.: LUFT, H. M. Et Al. (Orgs.). **Freire na agenda da Educação: inclusão e emancipação - Educação de Jovens e Adultos**. 2012.
- SOUSA, Ana Maria Borges de. Et al. **Organização Escolar**. Florianópolis. LLE/CCE/UFSC, 2010.
- SOUSA, Ana Maria Borges de. Miguel. Denise Soares. Lima. Patrícia de Moraes. **Gestão do cuidado e educação biocêntrica**. Módulo 1. 2. Impr. – Florianópolis: CED – Nuvic, 2011.
- SOUZA, C. **Estado da arte em políticas públicas**. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta Teresa da Silva; MARQUES, Eduardo Cesar (Orgs.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2007.
- TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação é um direito**. V. 7. São Paulo. Editora Nacional. 1967.
- TEIXEIRA. Anísio Spinola. **Educação é um direito**. 4. ed.. Rio de Janeiro: ed. UFRJ. 2009.
- TEIXEIRA . Anísio Spinola. **Pequena introdução à filosofia da educação nacional**, 8ª ed., 1978. p. 146-150.
- THIESEN. Juarez da Silva. **Tempos e Espaços na Organização Curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares**. Educação em Revista. v.27, n1, p.241-260. Belo Horizonte: Abril. 2011.
- TRAVERSINI. Clarice Salete. Freitas. Juliana Veiga de. **O Professor da Educação Integral: Um sujeito em processo de invenção**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd. 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.
- Yus. Rafael. **Um paradigma holístico para a educação**. Revista Pátio, Ano XIII, nº51, p.20-21 ago/out. 2009.
- Yus. Rafael. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE
ESCLARECIMENTO**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC**
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Senhora Diretora,

Na condição de orientadora da mestranda **Nadja Regina Sousa Magalhães**, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), solicito a sua autorização para que ela possa: apresentar a esta escola sua proposta de pesquisa; realizar, nesta escola, as atividades da pesquisa de campo, as observações e registros, sempre em diálogo com a direção. Essas atividades são essenciais para que a acadêmica construa a sua Dissertação de Mestrado, vinculada à Linha de Ensino e Formação de Educadores. Guiadas por princípios éticos, orientadora e orientanda se comprometem em respeitar as normas da escola para que a pesquisa cumpra seus objetivos sem qualquer prejuízo ao cotidiano pedagógico. Todas as informações disponibilizadas terão como intencionalidade subsidiar a reflexão proposta e serão socializadas, ao final, com a instituição campo de estudos.

Confiantes na acolhida, agradecemos sua colaboração antecipadamente.

Florianópolis, ____2013.

Atenciosamente,

Prof^a Dr^a Ana Maria Borges de Sousa
PPGE/CED/UFSC
Orientadora

**A MD. Diretora Geral da Unidade Integrada Municipal Paulo
Freire**
Edneuzza Jorge Carneiro

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

- ROTEIRO PARA GESTÃO, COORDENAÇÃO, MONITORES PROFESSORES, ALUNOS E PAIS:
 1. Como você analisa o Programa Mais Educação na escola?
 2. Qual a sua participação com os monitores?
 3. Como ocorre as relações de trabalho entre direção, coordenação e monitores?
 4. Como avalia o tempo que os alunos passam nas atividades do PME?
 5. Os professores do contra turno, tem incentivado a participação dos alunos nas atividades do PME?
 6. A gestão tem proporcionado um espaço de dialogo para discutir os problemas da escola?
 7. Que sugestões daria para melhorar o PME na escola?
 8. O que mudou na vida escola depois do PME?
 9. Quando o programa foi implantado na escola?
 10. O PME está inserido no Projeto Político Pedagógica da Escola?
 11. A família dos alunos que estão inserido no PME, tem participado ou contribuído em alguma das atividades?
 12. Qual o olhar da Secretaria de Educação após a implantação do PME na escola?
 13. Os monitores trocam ideias ou participam dos planejamentos junto com os professores?
 14. A escola obteve opção de aderir ao PME?
 15. O Programa Mais Educação amplia oportunidades e situações de aprendizagens significativas e emancipadoras?
 16. Como monitor(a), você sabe qual é o objetivo do PME?
 17. A escola apresenta um espaço físico adequado para a realização das atividades do PME?
 18. O tempo de realização das atividades tem sido suficientes para a realização das atividades?
 19. Como monitor(a), em que diretrizes se baseiam para preparação das atividades?
 20. O PME tem contribuído com a formação e expressão dos alunos em sala de aula?
 21. Houve uma atividade prévia para a apresentação do PME na escola?
 22. Qual a sua concepção de Educação Integral?

23. Desde da implantação do PME na escola, mudou a forma de pensar sua prática?
24. Você é a favor da ampliação da jornada ampliada na sua escola?
25. Como você analisa a sua escola?
26. Como o aluno enxerga os seus professores de sala de aula?
27. O que mudou na sua vida enquanto aluno depois do PME?
28. Existe alguma das atividades do PME que ajudam nas atividades desenvolvidas em sala de aula?
29. Enquanto aluno você está satisfeito com as atividades que a escola optou para o PME?
30. Como família, o que mudou no comportamento de seu filho depois do PME na escola?
31. Como tem ocorrido a sua presença na escola enquanto família?
32. Quando o PME começou a funcionar em Caxias-Ma?
33. Em quantas escolas do município estão funcionando o PME?
34. O PME em Caxias-Ma tem pensado nos tempos e espaços na escola que focalizem os estilos de aprender para uma Educação Integral?
35. Como o PME em Caxias-Ma tem constituído seu currículo?
36. Quais os critérios de seleção dos monitores?
37. Como acontece as atividades de planejamento com os monitores?
38. O PME em Caxias-Ma tem avançado para uma visão de Educação Integral a emancipação do ser humano que estão nas escolas?
39. Através do PME o município de Caxias-Ma tem conseguido diminuir as desigualdades sociais?
40. O município de Caxias-Ma, tem pretensões de implantar a escola de tempo integral?

ANEXOS

ANEXO A - FOTOS DAS ATIVIDADES DA ESCOLA PESQUISADA

Figura 20 - Festa junina



Figura 21 - Folclore



Figura 22 - Caminhada pela saúde e educação



Figura 23 - Coroação de Nossa Senhora na escola.



Figura 24 - Caminhada do Programa Saúde Escolar



Figura 25 - Participação do PME no sete de setembro.



Figura 26 - Participação do Capela festa do divino no sete de setembro.



Figura 27 - Participação do Capela festa do divino no sete de setembro.



Figura 28 - Participação do reizado no sete de setembro



Figura 29 - Festa para o dia das mães.



Figura 30 - Festival de pipa na escola.



Figura 31 -Participação da escola nos jogos escolares.



Figura 32 -Atividade saúde um social necessário no pátio da escola.



ANEXO B - QUADRO DE HORÁRIO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

TURNO MATUTINO – TURMA - A					
HORÁRIO	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
07:00-07:30	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
07:30 – 08:30	JUDÔ	FANFARRA	DANÇA	LETRAMENTO	HORTA
08:30 – 09:30	JUDÔ	FANFARRA	DANÇA	LETRAMENTO	HORTA
09:30 – 10:30			HIP-HOP		HIP-HOP
10:30 – 11:30	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
TURNO MATUTINO – TURMA - B					
HORÁRIO	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
07:00-07:30	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
07:30 – 08:30	FANFARRA	HORTA	LETRAMENTO	DANÇA	HIP-HOP
08:30 – 09:30	FANFARRA	HORTA	LETRAMENTO	DANÇA	HIP-HOP
09:30 – 10:30	JUDÔ			JUDÔ	
10:30 – 11:30	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
TURNO MATUTINO – TURMA – C					
HORÁRIO	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
07:00-07:30	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
07:30 – 08:30	HORTA	LETRAMENTO	HIP-HOP	JUDÔ	FANFARRA
08:30 – 09:30	HORTA	LETRAMENTO	HIP-HOP	JUDÔ	FANFARRA
09:30 –			DANÇA	DANÇA	

10:30					
10:30 – 11:30	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
TURNO MATUTINO – TURMA – D					
HORÁRIO	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
07:00-07:30	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
07:30 – 08:30	DANÇA	HIP-HOP	HORTA	FANFARRA	JUDÔ
08:30 – 09:30	DANÇA	HIP-HOP	HORTA	FANFARRA	JUDÔ
09:30 – 10:30		LETRAMENTO		LETRAMENTO	
10:30 – 11:30	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
TURNO VESPERTINO – TURMA - A					
HORÁRIO	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
11:30 – 13:00	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
13:00 – 14:00	FANFARRA	DANÇA	HIP-HOP	HORTA	JUDÔ
14:00 - 15:00	FANFARRA	DANÇA	HIP-HOP	LETRAMENTO	JUDÔ
15:00 – 16:00		HORTA		LETRAMENTO	
TURNO VESPERTINO – TURMA – B					
HORÁRIO	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
11:30 – 13:00	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
13:00 – 14:00	DANÇA	FANFARRA	JUDÔ	HIP-HOP	LETRAMENTO
14:00 - 15:00	DANÇA	FANFARRA	JUDÔ	HORTA	LETRAMENTO
15:00 – 16:00			HIP-HOP	HORTA	
TURNO VESPERTINO – TURMA – C					
HORÁRIO	SEG	TER	QUA	QUI	SEX

RIO					
11:30 – 13:00	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
13:00 – 14:00	HORTA	JUDÔ	LETRAMENTO	DANÇA	FANFARRA
14:00 – 15:00	HORTA	HIP-HOP	LETRAMENTO	DANÇA	FANFARRA
15:00 – 16:00		HIP-HOP	JUDÔ		
TURNO VESPERTINO – TURMA – D					
HORÁRIO	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
11:30 – 13:00	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
13:00 – 14:00	JUDÔ	HIP-HOP	FANFARRA	LETRAMENTO	HORTA
14:00 – 15:00	JUDÔ	HORTA	DANÇA	FANFARRA	HIP-HOP
15:00 – 16:00	LETRAMENTO			DANÇA	
TURNO VESPERTINO – TURMA – E					
HORÁRIO	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
11:30 – 13:00	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
13:00 – 14:00	LETRAMENTO	HORTA	DANÇA	FANFARRA	HIP-HOP
14:00 – 15:00	LETRAMENTO	JUDÔ	FANFARRA	HIP-HOP	HORTA
15:00 – 16:00	DANÇA				JUDÔ