



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FABIO BRANDOLIN

O Programa Mais Educação no Município de Petrópolis-RJ

Rio de Janeiro

2016

FABIO BRANDOLIN

O Programa Mais Educação no Município de Petrópolis-RJ

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Jorge Gonçalves Soares

Rio de Janeiro

2016

CIP - Catalogação na Publicação

B819p Brandolin, Fabio
 O Programa Mais Educação no município de
 Petrópolis / Fabio Brandolin. -- Rio de Janeiro,
 2016.
 203 f.

 Orientador: Antonio Jorge Gonçalves Soares.
 Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
 de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
 Graduação em Educação, 2016.

 1. Educação em tempo integral. 2. Programa Mais
 Educação. 3. Implementação. 4. Gestão. 5.
 Voluntários. I. Soares, Antonio Jorge Gonçalves,
 orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada “ O Programa Mais Educação no município de Petrópolis. ”

Doutorando(a): **Fábio Brandolin**

Orientador(a) pelo(a): **Prof. Dr. Antônio Jorge Gonçalves Soares (UFRJ)**

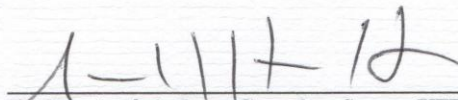
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

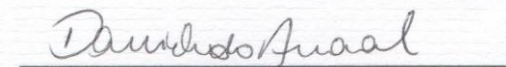
Rio de Janeiro, 19 de abril de 2016.

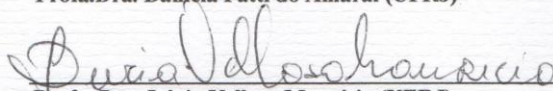
Banca Examinadora:

Presidente:


Prof. Dr. Antônio Jorge Gonçalves Soares (UFRJ)


Profa. Dra. Ana Maria Villela Cavaliere (UFRJ)


Profa. Dra. Daniela Patti do Amaral (UFRJ)


Profa. Dra. Lúcia Velloso Maurício (UERJ)


Prof. Dr. Amauri Bássoli de Oliveira (UEM)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Paulo e Tania, meus irmãos Bruno e Gustavo, meus avós Augusto, Noêmia, Homero e Olívia, ao meu cão Spike, os grandes responsáveis por todas as minhas conquistas. Muito obrigado pelo amor, carinho, dedicação e por nunca medirem esforços para me apoiar em todos os momentos da minha vida.

À minha noiva Juliana, por todo o amor e por compartilhar comigo um mesmo projeto de vida.

Ao meu orientador Prof. Dr. Antonio Jorge Gonçalves Soares pelos ensinamentos e pela confiança depositada em mim.

A todos os professores que contribuíram para a minha formação, desde a educação básica até a pós-graduação.

A todos os alunos, professores e funcionários do PPGE-UFRJ com os quais convivi. Nesse grupo o meu agradecimento especial vai para a Solange Rosa Araújo, por todo o apoio, orientação e amizade construída ao longo da minha trajetória na pós-graduação.

Aos amigos do LABEC-UFRJ.

Aos amigos que conquistei ao longo da minha jornada docente no Ciep Gabriela Mistral, no Colégio Pedro II e no Instituto Benjamin Constant.

Ao Neephi-Unirio por permitir a minha participação em suas reuniões, que certamente contribuíram muito para o caminhar desta pesquisa, em especial à Prof^a. Dr^a. Ana Maria Villela Cavaliere.

Aos funcionários da Divisão de Educação em Tempo Integral da Secretaria de Educação do município de Petrópolis por possibilitarem esta pesquisa.

Aos diretores, coordenadores e monitores de todas as escolas que visitei para a condução desta pesquisa.

RESUMO

BRANDOLIN, Fabio. *O Programa Mais Educação no município de Petrópolis*. Rio de Janeiro 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O presente estudo teve como objetivo investigar o Programa Mais Educação, proposta do governo federal para a indução da educação em tempo integral em escolas públicas de todo o Brasil. Os objetivos desta investigação foram voltados para a implementação, o desenvolvimento e a gestão do Programa Mais Educação, na busca por compreender como essa proposta vem sendo conduzida no ambiente escolar, as parcerias consolidadas para o seu funcionamento, a formação, o conhecimento, a compreensão, as dificuldades e as expectativas dos responsáveis pelo programa nas escolas. Nesse sentido, realizamos entrevistas com diretores, coordenadores do Programa Mais Educação e monitores do Programa Mais Educação, os “burocratas do nível de rua” responsáveis pela condução do programa. A pesquisa foi realizada em 6 escolas da rede municipal da cidade de Petrópolis, região serrana do estado do Rio de Janeiro. Foram realizadas 33 entrevistas (6 diretores, 6 coordenadores e 21 monitores) construídas com base nos seguintes blocos de conteúdos: adesão da escola ao Programa Mais Educação; características da escola; recursos humanos; seleção, organização e conteúdo das oficinas; participação dos alunos; gestão e funcionamento do programa; possíveis dificuldades para o desenvolvimento do programa. Os resultados indicam que as escolas enfrentam dificuldades em estabelecer parcerias com outras instituições para o desenvolvimento das atividades do programa, muito em função das carências presentes nos bairros e/ou no entorno das escolas. Os gestores compreendem o Programa Mais Educação como uma proposta de assistência e apoio às famílias, cuidando e protegendo as crianças em situação de vulnerabilidade social. Os monitores apresentam frágeis vínculos com o programa por conta do baixo valor da ajuda de custo, colocando, assim, em xeque o caráter voluntário da participação. Evidenciamos defasagens no processo de transferência dos recursos anuais para o desenvolvimento e a manutenção do Programa Mais Educação nas escolas pesquisadas.

Palavras-chave: Educação em tempo integral; Programa Mais Educação; Implementação; Gestão; Voluntários.

ABSTRACT

BRANDOLIN, Fabio. *O Programa Mais Educação no município de Petrópolis*. Rio de Janeiro 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

The present study has the objective to investigate the Mais Educação Program, proposal of federal government for the induction of full-time education in public schools all over Brazil. The objectives of this investigation were aimed at the implementation, development and management of the Mais Educação Program with the intent of understand how this proposal is being conducted in the school environment, in addition to the partnerships involved with the operation, knowledge, understanding, difficulties and expectations of those responsible for the school program. For this purpose we conducted interviews with directors, coordinators of the Mais Educação Program and monitors of the Mais Educação Program, the "street-level bureaucrats" responsible for the program conduction. The research was conducted in 6 municipal schools in the city of Petrópolis, situated in a mountain region of the state of Rio de Janeiro. Were conducted 33 interviews (6 Directors, 6 coordinators and 21 monitors) built on the following blocks of content: Mais Educação Program school enrollment; school characteristics; human resources; selection, organization and content of the workshops; participation of students; program management and operation; possible difficulties with the development of the program. The results indicate that schools face difficulties in establishing partnerships with other institutions for the development of program activities, largely because of the deficiencies in the neighborhoods and/or around the schools. The managers understand the Mais Educação Program as a proposal for assistance and support to families, caring for and protecting children in situation of social vulnerability. The monitors show fragile links with the program because of low capital availability thus hindering the voluntary nature of the participation. We notice gaps in the transfer process of the annual capital resources for the development and maintenance of the Mais Educação Program in the schools researched.

Keywords: Full-time Education; Mais Educação Program; Implementation; Management; Volunteer.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Verba Programa Mais Educação Matrículas	83
QUADRO 2 – Repasse FUNDEB Município de Petrópolis	89
QUADRO 3 – PDDE – Educação Integral no Município de Petrópolis	90
QUADRO 4 – Repasse PDDE – Educação Integral Escolas Municipais de Petrópolis	92
QUADRO 5 – IDEB Anos Iniciais	96
QUADRO 6 – IDEB Anos Finais	98
QUADRO 7 – IDEB Escola 1	100
QUADRO 8 – Perfil Recursos Humanos Escola 1	101
QUADRO 9 – IDEB Escola 2	114
QUADRO 10 – IDEB Escola 3	123
QUADRO 11 – Perfil Recursos Humanos Escola 3	124
QUADRO 12 – IDEB Escola 4	134
QUADRO 13 – Perfil Recursos Humanos Escola 4	135
QUADRO 14 – IDEB Escola 5	145
QUADRO 15 – Perfil Recursos Humanos Escola 5	146
QUADRO 16 – IDEB Escola 6	159
QUADRO 17 – Perfil Recursos Humanos Escola 6	160

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Mapa dos distritos de Petrópolis	33
FIGURA 2 – Mapa das áreas de ponderação	34
FIGURA 3 – Divisão dos municípios do estado do Rio de Janeiro	35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CIAC – Centro Integrado de Apoio à Criança

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz

FMP-FASE – Faculdade de Medicina de Petrópolis e Faculdade Arthur Sá Earp Neto

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LNCC – Laboratório Nacional de Computação Científica

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONGs – Organizações Não Governamentais

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PBE – Programa Bairro-Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PEI – Programa Escola Integrada

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNE – Plano Nacional de Educação

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PST – Programa Segundo Tempo

PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança

PT – Partido dos Trabalhadores

SEB – Secretaria de Educação Básica

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SESC – Serviço Social do Comércio

UEx – Unidade Executora Própria

UCP – Universidade Católica de Petrópolis

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Justificativa	25
1.2 Métodos	27
1.3 Dados sobre o município de Petrópolis	33
1.3.1 A educação básica em Petrópolis	37
2 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL	41
3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	56
3.1 Programas Inspiradores do Programa Mais Educação	56
3.1.1 Programa de Educação Integral de Apucarana	57
3.1.2 Programa Escola Integrada de Belo Horizonte	60
3.1.3 Programa Bairro-Escola	65
3.1.4 Programas Inspiradores do Programa Mais Educação: a imagem frente à realidade	69
3.2 A educação integral e a educação em tempo integral na legislação brasileira	72
3.3 Diretrizes do Programa Mais Educação	78
4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS	87
4.1 O Programa Mais Educação em Petrópolis	87
4.2 As escolas pesquisadas	99
4.2.1 Escola 1	99
4.2.2 Escola 2	113
4.2.3 Escola 3	122
4.2.4 Escola 4	133
4.2.5 Escola 5	144
4.2.6 Escola 6	158
4.3 Síntese das escolas	170

5 DISCUSSÃO DOS DADOS	176
5.1 Gestão do Programa Mais Educação na escola: atalhos e impasses	176
5.2 Cidade Educadora, território e a escola	180
5.3 Caráter assistencialista do Programa Mais Educação	183
5.4 Complementação Financeira	188
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
REFERÊNCIAS	193

1. INTRODUÇÃO

Um tema em voga no atual cenário educacional brasileiro é a educação integral e em tempo integral. De acordo com Leclerc e Moll (2012)¹, a partir do início dos anos 2000, foi retomado o debate sobre a educação integral e em tempo integral devido ao potencial destas propostas para combater as diferenças sociais e educacionais. Destaca-se que tal potencial se baseia na crença que fornecer maior tempo diário de escolarização para as classes populares pode interferir no desempenho escolar e, além disso, ocupar o tempo de crianças com poucas oportunidades formativas no ambiente de baixa sinergia cultural em que vivem. No caso do Brasil, as famílias com maior poder econômico complementam a escolarização dos seus filhos com atividades extracurriculares, tais como: cursos de idiomas, atividades esportivas, atividades artísticas e culturais, entre outras. Noutra direção, como as famílias com menor renda não podem custear essas atividades formativas para seus filhos, a jornada escolar ampliada pode, em tese, ser uma solução para ampliar a experiência cultural dos grupos sociais desfavorecidos econômica e culturalmente. Em síntese, essa é uma das ideias-força que justificam a promoção de ampliação da jornada escolar no Brasil.

Amparado por todo um aparato de dispositivos legais indutores, a partir de 2007 inicia-se o Programa Mais Educação, com a proposta de abrangência nacional, visando à introdução da educação em tempo integral no sistema escolar público brasileiro. Para o seu desenvolvimento, o Programa Mais Educação defende uma linha de ação pautada nos conceitos da educação integral². Embora não haja uma definição consensual sobre a educação integral, devemos destacar de início que nem todas as propostas de educação escolar em tempo integral são necessariamente apoiadas por uma concepção de educação integral. Cavaliere (2002) toma por base o pensamento educacional de John Dewey para indicar que a educação integral deve ser pautada na experiência, ampliando as formas pedagógicas de ensino e aprendizagem dos conteúdos. Essa concepção educacional tinha por intenção romper com o ensino tradicional, centrado no professor, e transformar a relação de ensino-aprendizagem em experiência ativa do aluno na aquisição de conhecimentos e habilidades

¹ Jaqueline Moll exerceu o cargo de Diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, sendo uma das promotoras do Programa Mais Educação, o que justifica a presença dos seus argumentos nesta introdução.

² Os conceitos da educação integral serão trabalhados de forma mais densa no capítulo 2.

intelectuais, artísticas e corporais. Tal concepção foi um dos eixos norteadores do movimento Escola Nova no Brasil, na terceira década do século XX.

Sobre as experiências desenvolvidas por diferentes influências do movimento Escola Nova, ao longo do século XX em todo o mundo, Cavaliere (2002) sinaliza as aproximações encontradas nessas iniciativas e informa que é possível “generalizar a importância que davam à articulação da educação intelectual com a atividade criadora, em suas mais variadas expressões, à vida social-comunitária da escola, à autonomia dos alunos e professores; à formação global da criança” (CAVALIERE, 2002, p. 251).

Nesse sentido, a educação deve ser encarada como uma forma de educar que vai além da preocupação exclusiva com a transmissão dos conteúdos escolares e/ou científicos. Dentro dessa perspectiva propõe maior relação desses conteúdos com os interesses e as experiências dos alunos, aliados à ampliação dos laços de envolvimento entre as famílias e as comunidades com as escolas. Todas essas questões devem estar relacionadas e imbricadas no processo educativo, superando a visão de uma escola voltada estritamente para o viés intelectual e centrada no poder discricionário de professores e gestores, para uma escola que amplie as possibilidades formativas dos estudantes, considerando as experiências ampliadas (esporte, cultura, trabalho e artes) e, sobretudo, para uma escola que envolva todos os responsáveis pelo processo educativo (comunidade, pais, alunos e a sociedade em geral).

Boa parte das propostas de educação em tempo integral defende um trabalho pautado em modelos escolares baseados na perspectiva da educação integral uma vez que além de aumentar o tempo de permanência dos alunos nas escolas, propõe oferecer experiências em diferentes campos de formação social, artística, esportiva e cultural. Essa ampliação de experiências no tempo escolar foi denominada por Moll (2010) de um sentido amplo da educação em tempo integral, supostamente alinhada aos pressupostos conceituais da educação integral. É verdade também que os programas de educação em tempo integral podem trabalhar oferecendo apenas a ampliação do tempo que os alunos passam sob a gerência da escola, sem que haja a preocupação de um trabalho voltado para a formação multidimensional das crianças e jovens³. Nesse modelo pode haver uma continuidade do que a escola já oferece

³ A “perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional”, tem o propósito de contribuir com uma formação completa e significativa para os alunos. Suas referências indicam considerar a individualidade e o contexto social ao qual eles estão inseridos, apontando para “a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as

aos alunos, diferenciado apenas pela ampliação da jornada escolar, que em alguns países é denominada de jornada escolar completa. De acordo com Paro (2009):

o tema *Educação integral em tempo integral* já evidencia algo relevante, pois não confunde educação de *tempo integral*, ou *extensão do tempo* de escolaridade, com *educação integral*. É preciso que este ponto fique muito claro, para separarmos de vez uma tendência que entende que a extensão do tempo de escolaridade seja apenas isso: fazer em mais tempo aquilo que já se faz hoje (PARO, 2009, p. 13).

No Brasil, propostas educativas centradas no modelo de educação em tempo integral podem ser observadas em diferentes municípios e estados brasileiros ao longo da história. A educação em tempo integral é retomada no governo Lula, alinhada às políticas públicas desenvolvidas no país durante a sua gestão, com destaque especial para a proteção social, combate às desigualdades e transferência de renda.

Para a retomada da educação em tempo integral no cenário educacional brasileiro em 2007, algumas questões merecem destaque. Sem esgotar toda a questão legislativa que envolve ou induz ao Programa Mais Educação, pois esse debate será retomado mais adiante, cabe aqui destacar a criação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério), que veio substituir o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) e a criação do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) como ações importantes na construção de uma agenda para educação em tempo integral no país. O FUNDEB aumentou o repasse de verba para as matrículas municipais ou estaduais em tempo integral. No caso de matrículas em tempo integral no ensino fundamental, esse valor é 25% maior em comparação com as matrículas sem extensão da jornada escolar.

Foi durante o governo de Fernando Henrique Cardoso que as primeiras indicações legais surgem no sentido de projetar a ampliação do tempo escolar (Lei 9.394/96, LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, e Plano Nacional de Educação - PNE, criado em 2001). No entanto, essa medida só foi concretizada de fato no governo que o sucedeu. O PNE previa a educação em tempo integral para crianças do ensino fundamental, oferecendo uma jornada escolar de pelo menos sete horas diárias, priorizando crianças das classes socialmente menos favorecidas. Mais tarde, em 2007, com o PDE (Plano de Desenvolvimento da

diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica)” (GUARÁ, 2006, p. 16).

Educação) é que a educação em tempo integral ganha força, com um programa do governo federal para as escolas públicas de todo o país, o Programa Mais Educação.

No contexto do PDE, foi lançado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007. Esse compromisso foi responsável por formalizar parcerias entre o governo federal, estados e municípios propondo o envolvimento de todos, inclusive das famílias e das comunidades, buscando elevar a qualidade da educação básica no país (SAVIANI, 2007).

Essa estratégia do governo federal, representada nesse caso pela figura do então ministro da educação, Fernando Haddad, corresponsabiliza a sociedade na busca por melhorias qualitativas na educação uma vez que todos são convidados a participar dos debates, formulações e também na fiscalização dessas iniciativas (MENEZES, 2009). Contudo, ao dedicarmos atenção aos estudos relativos à construção de políticas públicas, destacamos as diferentes influências e relações que se estabelecem nesse processo. Ao discorrer sobre o caso específico da educação, Mainardes (2006), embasado na abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, entende o “contexto de influência” como o marco inicial na gênese das políticas públicas. Nesse contexto de influência há “grupos de interesse” buscando ditar os rumos e direcionamentos que essa nova política deverá seguir, definindo “as finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”. Esses grupos podem ser compostos por partidos políticos, organizações internacionais, organizações sociais e o mercado acadêmico (MAINARDES, 2006, p. 51-52).

Com base nessa análise, considerando o contexto de formulação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, podemos apontar a forte presença da iniciativa privada nesse processo. O Plano de Metas Todos Pela Educação foi instituído com base no Compromisso Todos pela Educação, movimento iniciado em São Paulo no dia 6 de setembro de 2006. Segundo Saviani (2007), embora o Compromisso Todos pela Educação tenha se apresentado como um movimento composto por toda a sociedade civil, o que de fato marca presença nessa iniciativa é um conjunto formado por grupos empresariais, inclusive sem a participação de movimentos de educadores.

Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar DPaschoal, Instituto Itaú Cultura, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna,

Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros (SAVIANI, 2007, p. 1243).

O Plano de Metas Todos pela Educação elabora vinte e oito diretrizes com a intenção de promover melhorias no sistema educacional brasileiro, dentre elas destacamos cinco pertinentes à educação em tempo integral: combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial; ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular; integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, entre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola; transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar; firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando à melhoria da infraestrutura da escola ou à promoção de projetos socioculturais e ações educativas (BRASIL, 2007).

Nesse contexto surge o Programa Mais Educação, criado pelo Ministério da Educação, contando com o apoio de diferentes Ministérios como o da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e do Esporte. Apesar de esse programa de governo possuir uma política intersetorial, devemos destacar que é no Ministério da Educação que está centralizado o fomento, o acompanhamento e a coordenação das ações. Na direção da ampliação da jornada escolar, o Programa Mais Educação foi uma estratégia do governo federal para aumentar as horas que os alunos passam sob a administração escolar, oferecendo atividades que contemplam diferentes possibilidades educacionais. Um dos objetivos do programa é superar a imagem da escola como única detentora do saber e do conhecimento, de forma que novas práticas, aprendizagens e conteúdos possam circular nesse ambiente, favorecendo a formação cultural e social dos alunos.

O Programa Mais Educação vem sendo implementado, progressivamente, desde 2007. Com isso, tal programa se torna naturalmente um objeto de investigação no campo das políticas públicas, basicamente por dois motivos. O primeiro, pelo fato de ter sido introduzido no formato escolar da escola de turnos: nesse sentido, sua introdução provavelmente interferiu em mudanças nas culturas escolares. O segundo motivo se baseia no fato de que a bandeira levantada por esse programa é a da redução das desigualdades educacionais a partir de uma

política de indução que vise transformar a cultura escolar e construir um novo tipo de demanda de escolarização, de modo que os entes federativos adotem progressivamente e num futuro próximo a escola de tempo integral nos estados e municípios. Esses desafios colocados pelo programa em tela demandam investigações no campo das políticas públicas de educação, sejam elas de larga escala, sejam de pequena escala, pois necessitamos acompanhar o processo de implementação de políticas públicas dessa natureza. Algumas questões gerais de investigação nos provocam nessa direção, a saber: diante de uma escola organizada por uma cultura escolar de turnos, com professores com contrato de trabalho de tempo parcial, com equipamentos escolares precários ou sem manutenção e com uma determinada cultura burocrática, de gestão e funcionamento, como se dá a entrada dessa política de ampliação do tempo escolar nas escolas que aderiram ao Programa Mais Educação? Como os agentes escolares percebem os possíveis impactos, os desafios e as dificuldades de implementação desse programa em suas unidades escolares. Acreditamos que para dar seguimento a esse debate e construirmos uma linha de análise que dê conta de esclarecer essa problemática, cabem algumas considerações sobre o atual modelo escolar vigente no Brasil.

De acordo com o Censo Escolar de 2012, fornecido pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), existem 42.222.831 alunos matriculados em escolas públicas de educação básica no Brasil. Somente o ensino fundamental, etapa da educação básica com o maior número de matrículas, abriga 29.702.498 matrículas desse total, com 122.716 escolas. Em um país com aproximadamente 200 milhões de habitantes, observamos mais de 20% da população frequentando a escola pública. Esses números indicam o tamanho do sistema educacional brasileiro. Devido ao elevado número de matrículas, à escassez de espaço físico em boa parte das escolas e até mesmo à falta de escolas em algumas regiões do país, organizar todo esse sistema se torna uma tarefa bastante complexa e de difícil gestão. Nossa ideia não é conduzir uma revisão sobre essa temática, contudo julgamos essencial pontuarmos alguns desses problemas, que, em nosso ponto de vista, estão diretamente relacionados à implementação e ao desenvolvimento do Programa Mais Educação.

Tendo em vista os números acima apresentados, destacamos a tarefa de alocar todo esse quantitativo de alunos nas escolas. Uma das soluções apresentadas para contornar este obstáculo é a divisão de turnos, estratégia comum às escolas para receber e distribuir o contingente de alunos destinado pelas secretarias municipais ou estaduais a cada instituição.

Por essa lógica, verificamos muitas escolas funcionando em três turnos distintos: manhã, tarde e noite. Para cada um desses turnos, a equipe gestora da escola se desdobra nas tarefas de: conseguir um melhor horário para cada aluno; conseguir professores para cada uma das diferentes disciplinas; disponibilizar o número adequado de funcionários de apoio (inspetores, porteiros, merendeiras, etc.) para cada setor da escola; organizar os tempos e espaços destinados às diferentes atividades que compõem o currículo escolar. Ressaltamos que toda essa organização deve ser pensada e esquematizada para cada um dos turnos em que a escola ofereça atividades.

O quadro acima retrata um problema que dificulta a instituição de políticas de educação em tempo integral no Brasil. Como exemplo, trazemos o caso do Programa Bairro-Escola, uma política pública elaborada para implementar a educação em tempo integral no município de Nova Iguaçu. De acordo com o relatório do programa, os formuladores possuíam “a noção clara de que nossas escolas não eram suficientemente capazes, considerando suas limitações de estrutura física e de pessoal, de absorver todas as demandas da educação integral” (NOVA IGUAÇU, 2009, p. 13). Nesse mesmo relatório, um desafio previsto pelos idealizadores do Programa Bairro-Escola estava relacionado à realidade do município, que apresentava:

a infraestrutura ainda muito precária; a grande maioria das escolas necessitando de reformas profundas; um quadro de professores insuficiente para o número de alunos, muitos deles fora da escola; um serviço de alimentação escolar muito aquém da necessidade, com baixo padrão de qualidade; escolas sem a cultura de uma gestão democrática, dominadas por diretores indicados, sem autonomia e sob forte pressão política etc. (NOVA IGUAÇU, 2009, p. 39).

Como mencionado no início do texto, o Programa Mais Educação oferece suas atividades no período do contraturno escolar. Sabendo de toda essa dificuldade no gerenciamento das atividades e dos atores escolares, a nossa investigação recai sobre quais medidas vêm sendo adotadas pelas escolas adeptas ao Programa Mais Educação para receber os alunos de diferentes turnos letivos (manhã e tarde, por exemplo), em um mesmo horário no espaço escolar disponível. Devemos ponderar que a entrada do Programa Mais Educação em uma instituição que sofre com graves dificuldades para administrar os seus tempos e espaços pode trazer novos desafios às unidades escolares individualmente e ao sistema como um todo.

Sabemos que as atividades do Programa Mais Educação podem ser realizadas em outros espaços diferentes da escola. Esses espaços podem ser disponibilizados por clubes,

teatros e outras entidades ou organizações, quando as escolas estabelecem parcerias com essas instituições. Essa estratégia relativizaria o problema de insuficiência das instalações escolares para oferecer as atividades do programa. Contudo, a partir daí emerge outra questão: Como podemos garantir que o entorno das escolas, assim como as instituições parceiras, apresentem infraestrutura adequada ao desenvolvimento do programa, considerando que uma boa parte das escolas públicas brasileiras está localizada em territórios de baixa sinergia cultural e, muitas das vezes, o equipamento escolar é o que existe de melhor nos bairros? Com isso, esse procedimento de parcerias com outras instituições, presente na proposta do Programa Mais Educação, pode: a) retirar da agenda da agenda política a necessidade de construção de novas escolas que estejam adequadas às metas legais de aumento progressivo da jornada escolar dos alunos; b) acabar mascarando a necessidade de melhorias dos equipamentos escolares existentes em nossa precária rede. Nesse sentido, nossa pesquisa busca investigar como essas parcerias estão presentes nas escolas.

Gabriel e Cavaliere (2012) apontam uma grave contradição presente na proposta do Programa Mais Educação. Os documentos do programa informam que as principais questões a serem combatidas são o baixo desempenho dos alunos e a situação de vulnerabilidade social. Todavia, o conceito de vulnerabilidade social nos remete a analisarmos os territórios em que vivem os alunos atendidos pelo programa, pois, em geral, tais territórios possuem baixo IDH, e as escolas estão localizadas em ambientes com baixa sinergia cultural. Tal ausência ou precariedade de instituições ou entidades de apoio dificulta o trabalho das escolas na busca de parceiros para o desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação. O incentivo do governo para que essas parcerias aconteçam carece de mecanismos e tecnologias de gestão a fim de capacitar a escola para esse novo desafio. Silva (2013a), ao discorrer sobre a realidade de escolas do município de Maricá que ofereciam o Programa Mais Educação, nos informa sobre os problemas enfrentados por essas instituições na implementação do programa. A falta de espaços adequados, tanto na escola quanto no seu entorno, dificulta o andamento e a idealização de pensar a cidade como espaço amplo de educação que interaja com a escolarização. O baixo poder econômico, encontrado nas regiões em que estão localizadas as escolas pesquisadas por Silva (2013a), contribui para o reforço da precariedade da gestão desse tipo de programa pelas escolas, além dos significativos problemas de infraestrutura urbana diagnosticados nesses territórios.

Nos documentos de referência disponíveis acerca da normatização e orientação do Programa Mais Educação, observamos que o programa não propõe, de imediato, uma mudança no funcionamento, na organização das disciplinas escolares e na gestão escolar. Ao que tudo indica, o Programa Mais Educação vem sendo implementado utilizando a infraestrutura escolar existente. Havelock et al. (2012), ao discorrerem sobre soluções de problemas educacionais em países em desenvolvimento, tecem importante análise para o entendimento desses processos.

Nessas inovações, o ciclo de resolução de problema geralmente apresenta um movimento muito rápido, partindo da avaliação inicial em relação à necessidade de mudança, em direção ao projeto de solução e à implementação dessa solução. A implementação é rápida e abrangente, e é influenciada pelo instrumental administrativo existente, ao invés de o ser por canais indiretos ou informais. Geralmente, não existe uma fase de teste ou experimento que antecede à execução completa, o que pode ser explicado pela percepção da urgência das necessidades, mas que frequentemente aumenta a quantidade e a seriedade dos problemas encontrados durante e após a sua implementação (HAVELOCK et al., 2012 ,p. 457).

A partir dessa perspectiva, levantamos a hipótese de que o Programa Mais Educação vem sendo justificado e implementado a partir do argumento moral e legal da necessidade de ampliarmos o tempo de permanência dos alunos na escola, sem diagnóstico preciso, sem experimentações controladas e sem avaliação de sua eficácia. Se essa hipótese fizer sentido, poderemos ter o efeito perverso, nesse ciclo de governo, de estar aumentando os problemas existentes nas escolas e nos sistemas educacionais com esse programa. Conforme mencionado por Havelock et al. (2012), a agilidade na implementação da nova proposta e a influência de toda a estrutura existente podem dificultar a implementação de um novo programa. Heidemann e Salm (2010), ao discorrerem sobre políticas públicas, informam que depois de tomada a decisão política sobre a necessidade de modificar o sistema em vigor, não convém acreditar que o simples fato da tomada de decisão irá gerar melhorias automáticas no sistema. Devemos estar atentos a essa questão para que o Programa Mais Educação não vá na mesma direção de políticas passadas que não lograram o sucesso almejado. Dyer (2012), pesquisando justamente a implementação de políticas educacionais, nos informa que:

Nos países em desenvolvimento, conceber as políticas é uma atividade mais prestigiosa do que implementá-las, de modo que é para a formulação das políticas que as atenções se voltam (Ganapathy, 1985). Em uma revisão de políticas executadas em 19 países em desenvolvimento Verspoor (1992:237) constata “um descaso quase universal em relação às questões de implementação”. Os responsáveis

por essas políticas “tendem a supor que as decisões de promover mudanças automaticamente resultarão na alteração das políticas ou do comportamento das instituições” (Grindle; Thomas, 1991:121), ao invés de planejarem cuidadosamente as etapas de implementação que se seguem à decisão de se iniciar a mudança (DYER, 2012, p. 472).

Devido à pouca atenção destinada ao processo de implementação, existe uma carência na investigação de como a questão burocrática está presente nesse processo. Max Weber foi um dos pioneiros e também considerado uma referência no estudo da burocracia. Para Weber, a burocracia é um modelo eficiente de organização em que existe um respeito às regras e às leis estabelecidas por parte de todos os funcionários envolvidos no funcionamento do sistema. Seu tipo ideal de modelo burocrático indica que os funcionários são fiéis cumpridores dessas normas, existindo uma organização dos cargos determinada por uma hierarquia claramente expressa, devendo haver respeito dos que estão em posições inferiores aos seus superiores. Não existe espaço para a manifestação das vontades pessoais, e o que orientará a atuação dos funcionários são as regras e as normas definidas. O modelo burocrático de Weber é pautado pela impessoalidade, disponibilizando um tratamento igualitário para todos (WEBER, 1966).

Com o decorrer dos anos, novos estudos foram surgindo buscando uma visão mais completa da questão burocrática que envolve as relações institucionais. Segundo Lotta (2010), ao estudar as produções sobre implementação, a atenção para o trabalho dos burocratas surge com especial destaque, principalmente em relação aos profissionais da ponta do sistema, aqueles que estão em contato direto com a população. Como exemplo desses profissionais, podemos citar os professores, os policiais e os enfermeiros como os funcionários responsáveis por fazer com que as políticas públicas voltadas para a educação, segurança e saúde, respectivamente, cheguem até a população. Michael Lipsky (1980) foi um dos primeiros autores a levantar a importância desses funcionários para o sucesso das políticas. Lipsky (1980) cunhou o termo “Street-Level bureaucracy” ou “burocracia do nível de rua” para definir a atuação profissional desses trabalhadores responsáveis pelo contato direto com os cidadãos.

Nesse sentido, devemos considerar a discricionariedade dos “burocratas de nível de rua”, pois, é de acordo com a compreensão que eles possuem acerca dos direcionamentos e objetivos das propostas, juntamente com as suas referências sociais, culturais e profissionais que será conduzida a tradução dos programas para a população. Acreditar que todos trabalham de forma igual no processo de implementação e desenvolvimento das políticas

públicas é simplificar demais o que se apresenta de forma bem mais complexa do que comumente os formuladores encaram. A atuação de cada profissional tem as suas próprias peculiaridades e características, mesmo que supostamente ajam a partir de uma mesma rotina de ações e diretrizes. Pode haver variações no atendimento à população uma vez que os problemas ou expectativas de cada indivíduo em relação à determinada política podem ser divergentes, e o burocrata do nível de rua pode atuar buscando encontrar uma melhor solução para cada uma dessas necessidades.

A discricionariedade destes agentes está em determinar a natureza, a quantidade e a qualidade dos benefícios, além das sanções fornecidas por sua agência. Assim, mesmo que dimensões políticas oficiais moldem alguns padrões de decisão e normas comunitárias e administrativas, esses agentes ainda conseguem ter autonomia para decidir como aplicá-las e inseri-las nas práticas da implementação.

Reconhece-se a existência das normas e regras que determinam as práticas, bem como a de uma administração que controla o seu exercício; no entanto, mesmo que as instituições representem um esforço para moldar a ação dos indivíduos, não são determinantes. Como afirma Arretche (2001) a diversidade de contextos de implementação pode fazer com que uma mesma regulamentação produza resultados inteiramente diversos em realidades diferentes. Ou seja, as instituições impactam as práticas, mas as ações, valores, referências e contextos dos indivíduos também impactam as instituições. (LOTTA, 2010, p. 38).

Por último, destacamos a necessidade de acompanhar o que é proposto pelo governo federal em relação à avaliação do Programa Mais Educação. Em nossa leitura empreendida nos documentos de referência, não encontramos informações que façam alusão à existência de um mecanismo específico criado para avaliar se os objetivos esperados pelo programa estão sendo atingidos. Entendemos a avaliação como uma importante etapa, pois advém dela as informações necessárias para os formuladores diagnosticarem o que vem dando certo, ajustar o que pode ser melhorado e reformular ou suprimir o que vem se mostrando inadequado. Schneider (2010), ao escrever sobre pesquisa avaliativa e melhoria da decisão política, nos apresenta que “a avaliação precisa ser vista como parte de um sistema produtor de informações, que alimente o processo cíclico de formulação de políticas” (SCHNEIDER, 2010, p. 312). Esses são argumentos que tornam a avaliação uma ação que deveria constar na agenda dos formuladores do Programa Mais Educação, pois, sem avaliação, corre-se o risco de o projeto se perder por falta de *feedback* que informe os efeitos positivos ou obstáculos na implementação da proposta.

Nosso estudo pode ser encarado como um *approach* para entender a implementação desse programa de ampliação do tempo escolar. Nesse sentido, selecionamos como cenário do

estudo as escolas da rede municipal de Petrópolis que oferecem o Programa Mais Educação. A partir de entrevistas com os diretores, coordenadores e monitores do Programa Mais Educação, pretendemos mostrar como o programa está sendo desenvolvido e gerido pelas escolas, quais dificuldades e positivities identificadas pelos gestores (burocratas do nível de rua) na implementação e gestão do referido programa.

1.1. Justificativa

O Programa Mais Educação visa ampliar o tempo de permanência do aluno na escola por meio da educação em tempo integral com base nos pressupostos da educação integral. Nosso estudo pretende observar como foi conduzida a implementação e como vem sendo o desenvolvimento desse programa nas escolas da rede municipal de Petrópolis. De acordo com a literatura (DYER, 2012; HEIDEMAN et al., 2010; HAVELOCK et al., 2012) existe pouca atenção destinada aos processos de implementação de políticas públicas em países em desenvolvimento. Essa questão pode impactar negativamente no sucesso dessas propostas e por esse motivo, justificamos a necessidade de estudos dedicados a acompanhar como é realizada a implementação de novas políticas públicas.

No caso do Programa Mais Educação, levantamos a necessidade de investigar tal iniciativa uma vez que a ideia da educação integral, defendida como base conceitual do programa, tem formado parte de uma tradição desafortunada⁴ em nossa política educacional (LOVISOLO, 1989). As iniciativas do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador na década de 1950, idealizado por Anísio Teixeira, e dos CIEPs, nas décadas de 1980 e 1990 no Rio de Janeiro, idealizados por Darcy Ribeiro, são exemplos de programas de educação de tempo integral que tiveram vida curta no cenário educacional de nosso país. Entretanto, propostas nesse sentido voltam a figurar nos debates educacionais, tanto por indicação das leis que tratam da educação no Brasil quanto por necessidade da sociedade em frequentar uma escola que contemple e contribua para a formação do indivíduo em seus aspectos culturais, afetivos, artísticos, cognitivos e sociais.

Nesse caminho, destacamos a necessidade de investigar o Programa Mais Educação devido à escala que esse programa se propõe atender. Sem dúvida, esse programa de ampliação da jornada escolar é o de maior abrangência já visto no Brasil e se legitima

⁴ O termo tradição desafortunada, cunhado por Lovisolo (1989), diz respeito às reflexões e práticas sistematizadas por intelectuais brasileiros, tendo como exemplo Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, em relação à educação do país. Lovisolo (1989) entende que essas reflexões e ações formam uma tradição histórica sobre a educação no Brasil, contudo considera parte de uma tradição desafortunada. Essa tradição desafortunada está relacionada às questões pensadas e discutidas por diferentes intelectuais que se tornam recorrentes no debate educacional, sem que estratégias de enfrentamento e correção a essas questões tenham obtido êxito ao longo do tempo.

afirmando o ideário da educação integral. A descentralização presente no desenho do Programa Mais Educação prevê a condução e o gerenciamento de tal empreendimento pelos estados e municípios parceiros, por meio das suas secretarias de educação e das escolas selecionadas. Nesse sentido, ressaltamos a importância de conhecer como as administrações públicas, no caso desta pesquisa, o município de Petrópolis, está coordenando e conduzindo as ações do Programa Mais Educação, a partir da fala dos responsáveis pelo desenvolvimento do programa nas escolas.

1.2. Métodos

O Programa Mais Educação propõe uma política de indução da educação de tempo integral no Brasil. Por ser uma iniciativa do governo federal, com uma perspectiva de abrangência nacional, existe todo um aparato legal e documental servindo como diretriz para a implementação e o desenvolvimento desse programa. Nesse sentido, pensamos um desenho de pesquisa dividido em dois momentos. O primeiro momento é dedicado ao estudo de todo esse aparato legal e conceitual do Programa Mais Educação, da educação em tempo integral e da educação integral. O segundo momento trata da fase empírica da pesquisa e foi conduzido com a finalidade de investigar como foi a implementação e como o Programa Mais Educação vem sendo gerido nas escolas.

Na primeira etapa da pesquisa, como dito acima, foram consultados os documentos de referência do Programa Mais Educação. Essa consulta teve como base os seguintes documentos: o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001; o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) 2007; o PNE 2014, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014; a Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa Mais Educação; o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010; o Roteiro de Mobilização para Adesão ao Programa Mais Educação, 2013; Manual Operacional de Educação Integral, 2014; Programa Mais Educação – Gestão Intersetorial no Território, 2009; Programa Mais Educação: passo a passo, 2009; Educação Integral: texto de referência para o debate nacional, 2009; Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral, 2009. Ainda nessa fase, foram utilizados artigos, dissertações, teses e livros que trabalham com a temática da educação integral, da educação em tempo integral e do Programa Mais Educação. Utilizamos também produções referentes a políticas públicas voltadas para a área da educação.

O segundo momento foi voltado para a fase empírica da pesquisa. Nessa etapa, o nosso objetivo foi de realizar um estudo sobre a implementação e a gestão do Programa Mais Educação em escolas do município de Petrópolis, região serrana do estado do Rio de Janeiro. De acordo com Meter et al. (1993), a implementação de políticas públicas refere-se às ações realizadas por indivíduos públicos e privados, visando à realização de objetivos previamente estabelecidos. Fazem parte dessas ações, tanto os esforços iniciais para traduzir as decisões

políticas em propostas operacionais quanto os esforços em longo prazo para conduzir as grandes e pequenas mudanças esperadas pelas decisões políticas.

Essa etapa da pesquisa foi conduzida em escolas da rede municipal de Petrópolis no segundo semestre de 2014. Para a parte empírica da pesquisa, a escolha de Petrópolis se deu pela facilidade de acesso à rede municipal de educação dessa cidade, pois sabemos dos atuais entraves burocráticos para realizar pesquisas em escolas das redes públicas. Além disso, vivemos um momento de definição da ética de pesquisa em ciências humanas no Brasil.

Nosso primeiro contato com a secretaria de educação ocorreu em meados do mês de junho de 2014. Esse primeiro contato foi estabelecido com o intuito de informarmos sobre os objetivos da pesquisa, de obtermos liberação para entrar nas escolas da rede e, ainda, de levantarmos informações sobre o Programa Mais Educação no município. Nesse dia, fomos recebidos por um funcionário da secretaria de educação que trabalha na equipe gestora do Programa Mais Educação, dentro da Divisão de Educação em Tempo Integral da secretaria. Após essa conversa, na qual nós expusemos as nossas pretensões referentes à pesquisa, foi pedido para que aguardássemos o contato do coordenador da equipe gestora.

Após, aproximadamente, dez dias recebemos um retorno da secretaria de educação, por meio do chefe da Divisão de Educação em Tempo Integral, que agendou uma nova reunião para fornecermos maiores esclarecimentos sobre a nossa pesquisa. Essa nova reunião aconteceu no mês de julho de 2014, e obtivemos a liberação para realizar a investigação nas escolas. Nessa mesma reunião, solicitamos aos gestores informações referentes ao Programa Mais Educação no município de Petrópolis. Essas informações não foram negadas, contudo, foi pedido que protocolássemos uma solicitação na secretaria de educação por meio de um ofício. Assim o fizemos e aguardamos o retorno da secretaria relativo às informações solicitadas. No início do mês de agosto de 2014, recebemos uma mensagem da secretaria de educação pelo correio eletrônico, enviando uma tabela com o quantitativo de escolas que ofereciam o Programa Mais Educação em Petrópolis, bem como o quantitativo de alunos no programa por escola e também o número de oficinas por escola. Essa foi a única informação oficial cedida pela secretaria de educação. Com essa tabela em mão, recorremos ao Censo (2013) para verificarmos o número total de escolas da rede municipal de Petrópolis. Constatamos, por meio do Censo (2013), que o tamanho da rede do município era de 172 escolas e, de acordo com a tabela enviada pela secretaria de educação, 82 escolas ofereciam o Programa Mais Educação em 2014, aproximadamente 48% do total de escolas da rede.

O próximo passo foi verificar o código de identificação dessas 82 escolas no Censo (2013). Com os microdados do Censo (2013), foi possível conhecer mais detalhadamente as escolas que ofereciam o Programa Mais Educação no município de Petrópolis. Inicialmente buscamos o número total de alunos de cada uma dessas escolas, informação esta que não se encontrava na planilha enviada pela secretaria de educação. A partir desses números percebemos que havia uma importante variação entre as escolas no que se refere à cobertura do programa. Observamos escolas com um elevado número de matrículas no Programa Mais Educação em relação ao número total de matrículas da escola, chegando a atender mais de 80% dos alunos. O maior percentual de atendimento encontrado foi de 88,9%. Por outro lado, observamos escolas com baixos percentuais de atendimento pelo programa, chegando a 9,5% do total de alunos em determinada instituição.

Sendo assim, dessas 82 escolas selecionamos seis instituições para realizarmos a nossa investigação. Não poderíamos ampliar o número de escolas em função dos custos e recursos humanos envolvidos no estudo. Essas seis instituições foram selecionadas com base em alguns critérios previamente estabelecidos que permitissem a comparação da implementação, gestão e funcionamento do Programa Mais Educação nas escolas selecionadas. Nesses critérios optamos por pesquisar escolas municipais que oferecem os dois segmentos do ensino fundamental, sendo três escolas com uma maior cobertura do programa e outras três com uma menor cobertura do Programa Mais Educação. Nessa seleção das escolas, algumas escolas com alto atendimento do programa foram excluídas da investigação por oferecerem somente alguma etapa do ensino fundamental, apenas o primeiro ou apenas o segundo segmento. A variação no atendimento pelo Programa Mais Educação nas escolas selecionadas ficou a seguinte: para as escolas com maior atendimento, a variação ficou entre 33% e 44,8% do total de alunos; para as escolas com menor atendimento, a variação ficou entre 11,2% e 15,1% do total de alunos. Destacamos que as escolas que estavam acima dos 70% de cobertura atendiam apenas a um segmento do ensino fundamental.

Pronta a seleção das escolas, retomamos contato com a secretaria de educação no início do mês de setembro de 2014 para comunicarmos, por solicitação prévia dos gestores do programa, quais escolas foram selecionadas para a investigação. Ao comunicarmos as escolas que seriam futuramente visitadas, bem como os critérios para a seleção dessas instituições, nos foi pedido que protocolássemos um novo ofício com o nome dessas escolas para que ocorresse a liberação final. Feito isso, o chefe da Divisão de Educação em Tempo Integral

liberou o início da investigação nas escolas informadas, com a condição de que fosse respeitado o período do final de setembro, pois aconteceria um congresso sobre educação integral no município, e as escolas estariam envolvidas nesse evento. Outra solicitação da secretaria foi para que acertássemos os dias e horários das visitas às escolas diretamente com a direção e com os funcionários do Programa Mais Educação das escolas.

Nesse processo de entrada no campo, acabamos por participar do I Congresso de Educação Integral de Petrópolis que ocorreu entre os dias 23 e 26 de setembro de 2014. Esse evento contou com a participação de diretores, professores, coordenadores e monitores do Programa Mais Educação das escolas da rede municipal de Petrópolis. A proposta do evento, de acordo com a nossa análise do cronograma, bem como a nossa participação no congresso, era: apresentar o que vem sendo desenvolvido pelo Programa Mais Educação nas diferentes escolas do município por meio de pôsteres e apresentações dos alunos; capacitação de monitores do Programa Mais Educação; apresentar propostas de educação em tempo integral desenvolvidas por municípios vizinhos; divulgação de programas em desenvolvimento no município por diferentes setores da gestão municipal; trazer representantes do governo federal, de ONGs e pesquisadores para falar sobre a educação em tempo integral, educação integral e políticas intersetoriais⁵; pensar os caminhos para educação em tempo integral em Petrópolis. Nossa participação no congresso, na condição de ouvinte, teve como propósito levantar informações e estabelecer os primeiros contatos com as escolas que futuramente iríamos pesquisar. Esses contatos foram firmados com apenas duas instituições, por meio dos coordenadores do Programa Mais Educação dessas escolas. Para as outras quatro instituições não foi possível localizar algum representante no evento visto que o tamanho e a organização do congresso não permitiu a identificação de todas as escolas selecionadas. As atividades e palestras aconteciam, simultaneamente, com um grande público presente em diferentes espaços. Para as duas escolas que obtivemos sucesso no contato, agendamos uma visita para as semanas seguintes, em outubro de 2014.

⁵ Dentre outros, participaram como palestrantes do evento: Andréa Ewerton, Diretora do Departamento de Desenvolvimento e Acompanhamento de Políticas de Políticas e Programas Intersetoriais do Ministério do Esporte; pesquisadores e estudantes de diferentes instituições como a UNIRIO, UFF e Universidade Católica de Petrópolis; Maria José Reginatto, CEMPEC/Prêmio Itaú-UNICEF; embora a ex-diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica e uma das idealizadoras do Programa Mais Educação, Dr. Jaqueline Moll, estivesse confirmada para o evento, por motivos pessoais ela não pode comparecer.

O processo de visita às escolas foi positivo. Em todas as instituições previamente selecionadas, conseguimos realizar os procedimentos de coleta de dados e observações com o apoio e consentimento das direções. Adotamos os seguintes procedimentos: entrevista semiestruturada aplicada aos diretores, aos professores coordenadores e aos monitores do Programa Mais Educação de cada uma das escolas. As entrevistas foram construídas com base nos seguintes blocos de conteúdos: adesão da escola ao Programa Mais Educação; características da escola; recursos humanos; seleção, organização e conteúdo das oficinas; participação dos alunos; gestão e funcionamento do programa; possíveis dificuldades para o desenvolvimento do programa. O guia de perguntas das entrevistas foi o mesmo para todos os participantes do estudo, entretanto algumas questões foram suprimidas em cada grupo de entrevistados uma vez que não havia sentido em perguntar para os monitores, por exemplo, como foi o processo de adesão da escola ao programa. Algumas questões eram direcionadas somente para os diretores visto que os demais participantes da pesquisa não teriam conhecimento para respondê-las por não terem participado de todo o processo de implementação.

No total, foram realizadas trinta e três entrevistas (seis diretores, seis coordenadores e vinte e um monitores). Com exceção de uma entrevista, devido ao não consentimento da entrevistada, todas as demais foram gravadas em gravador digital. Em apenas uma escola não foi possível entrevistar os monitores devido ao programa estar momentaneamente interrompido e, por esse motivo, entrevistamos somente a direção e a coordenação do Programa Mais Educação dessa escola. Houve grande variação no tempo de duração das entrevistas. A entrevista de menor duração foi realizada com um monitor que interagiu apenas 06 minutos e 35 segundos com o entrevistador. A entrevista de maior duração foi realizada com uma diretora (52 minutos e 45 segundos de duração). A média de duração das entrevistas foi de aproximadamente 19 minutos. As entrevistas foram realizadas entre outubro e dezembro de 2014 e totalizaram aproximadamente 10 horas de gravação. A transcrição das entrevistas foi realizada com o auxílio do programa Sound Organizer. As entrevistas foram sendo realizadas e simultaneamente transcritas pelo pesquisador de campo. As transcrições foram exaustivamente lidas com a intenção de aumentar a familiaridade com as falas dos entrevistados.

O número de visitas foi diferente de escola para escola, de acordo com as possibilidades e horários das instituições e dos seus funcionários. No primeiro encontro, a

rotina era a seguinte: apresentávamos à direção-geral o consentimento obtido junto à secretaria de educação para entrar nas escolas, informávamos o objetivo da pesquisa, os procedimentos que adotaríamos durante a nossa permanência no ambiente escolar e quais seriam os atores requisitados para participar das entrevistas. Nesse primeiro contato, todas as escolas se propuseram a nos receber, agendando os dias e horários mais adequados para as visitas. O maior contato nessa etapa do estudo foi com os coordenadores, devido ao conhecimento sobre os horários de funcionamento das oficinas do Programa Mais Educação e os horários disponíveis para entrevistarmos os monitores. Na realização das entrevistas não houve nenhuma recusa por parte dos entrevistados. Como relatado anteriormente, apenas uma monitora pediu para que a sua entrevista não fosse gravada, contudo, consentiu que anotássemos o seu depoimento sobre o programa.

Para a análise das informações, utilizamos os eixos que estruturaram as entrevistas e criamos categorias para organizar a fala dos entrevistados. Recorremos ao programa Microsoft Excel 2007 para realizar essa organização das falas por categorias que serão apresentadas na análise dos dados.

1.3. Dados sobre o município de Petrópolis

O município de Petrópolis está localizado na região serrana do estado do Rio de Janeiro, no topo da Serra da Estrela a 845 metros de altitude. A cidade possui um território de 774,54 km², uma população de aproximadamente 300 mil habitantes e o seu IDHM é considerado alto, 0,745 (ATLAS BRASIL, 2013). Petrópolis é dividido em cinco distritos: 1º distrito - Petrópolis; 2º distrito - Cascatinha; 3º distrito - Itaipava; 4º distrito - Pedro do Rio; 5º distrito - Posse (Figura 1).



Figura 1 – Mapa dos distritos de Petrópolis

De acordo com o Censo (2010) é possível constatar uma importante disparidade de renda entre esses cinco distritos. A partir do rendimento nominal médio mensal dos domicílios, verificamos que a região do centro da cidade, localizada no distrito de Petrópolis, é a região com maior rendimento mensal, R\$ 6.036,17. Por outro lado, a região abrangendo os distritos de Pedro do Rio e Posse possui menor rendimento mensal, R\$ 1.679,76.

Na Figura 2, apresentamos a divisão do município de Petrópolis de acordo com as áreas de ponderação presentes no Censo (2010). Conforme observado no Censo (2010), a região com menor rendimento mensal dos domicílios corresponde aos distritos de Pedro do Rio e Posse (região destacada de verde na figura 2). A região com o maior rendimento mensal

dos domicílios recebeu o destaque na cor vermelha e está localizada no centro da cidade de Petrópolis (distrito de Petrópolis).



Figura 2 – Mapa das áreas de ponderação (Censo, 2010)

Segundo o IBGE cidades, o salário médio mensal dos trabalhadores de Petrópolis está em 2,3 salários mínimos, sendo 72.455 pessoas ocupadas e assalariadas, distribuídas em 10.389 empresas no município⁶.

Petrópolis faz divisa com os seguintes municípios: ao norte, São José do Vale do Rio Preto; a leste, Teresópolis e Magé; ao sul, Duque de Caxias e Miguel Pereira; a oeste, Paty de Alferes, Paraíba do Sul e Areal (Figura 3). O município possui 20 hospitais gerais, 322 postos de saúde, 91 hotéis com 4.806 leitos, 8 cinemas, 2 teatros, 3 museus, 2 bibliotecas, 25 agências dos correios e 41 agências bancárias (GUIA DO INVESTIDOR, 2012). Petrópolis possui 114.396 domicílios, com uma média de 3,06 moradores por domicílio particular ocupado (IBGE, 2014).

A cidade de Petrópolis fica localizada a 65 km do centro da capital, Rio de Janeiro. Para os aeroportos, o município está a uma distância de 53 km do Aeroporto Internacional Tom Jobim (Galeão) e a 69 km do Aeroporto Santos Dumont. Essa posição privilegiada do

⁶ Estas informações estão presentes no site IBGE cidades www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php, e consideram Cadastro Central de Empresas do Rio de Janeiro 2012.

município, considerando a proximidade com a capital do estado e o fato de estar localizada às margens de uma importante rodovia federal (BR 040), coloca Petrópolis em uma posição logística valorizada. “A economia do município tende a se beneficiar desta condição privilegiada em termos locacionais e logísticos, pois num raio de 500 km, com ligações rodoviárias de qualidade, encontra-se cerca de 43% do PIB e 70% da movimentação de cargas do país.” (PLANO DIRETOR PETRÓPOLIS, 2013, p. 6)

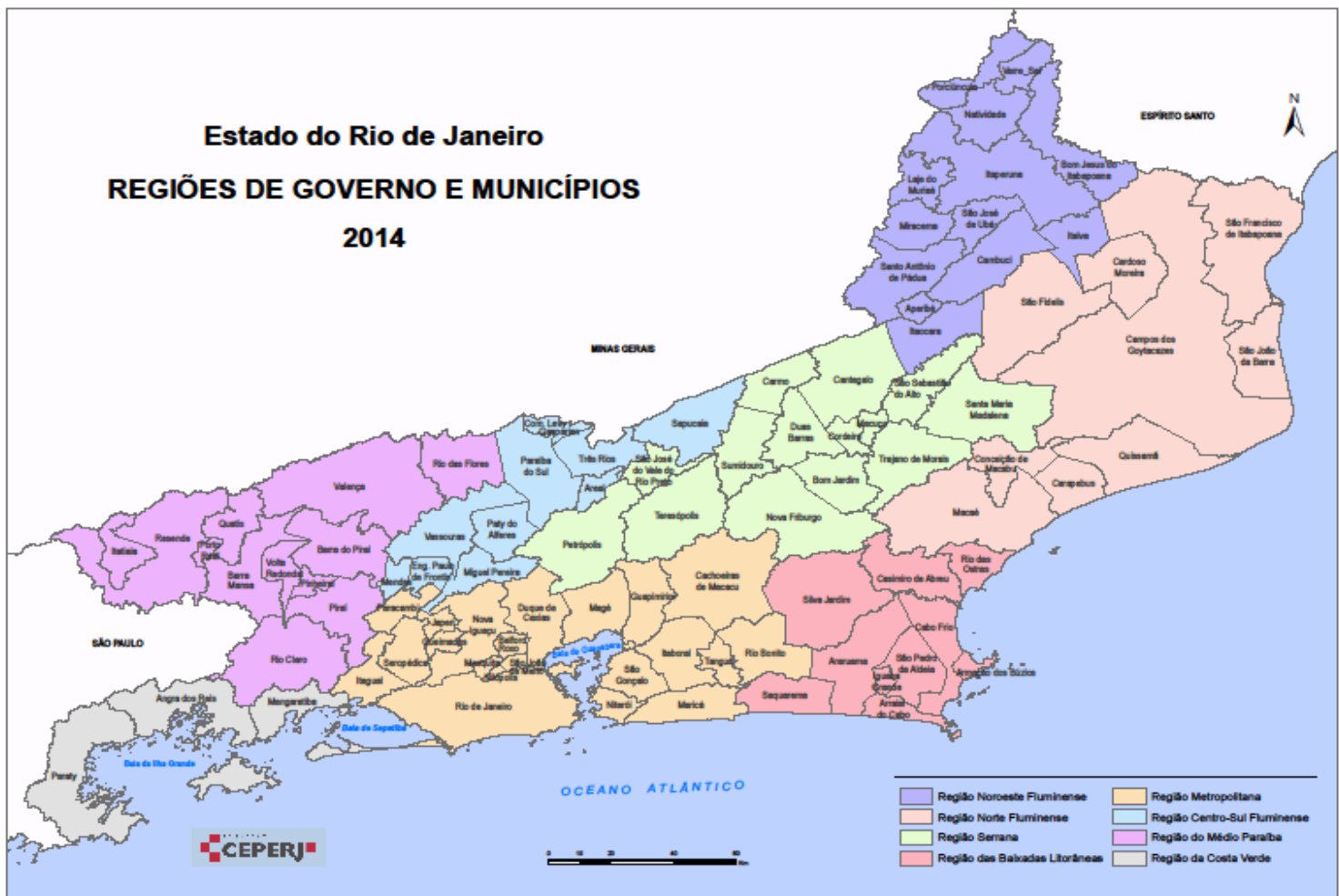


Figura 3 – Divisão dos municípios do estado do Rio de Janeiro

Fonte: CEPERJ (2014)

Os dados demográficos de 2010 apontam para uma população de 295.917 habitantes, sendo 281.282 habitantes (95,06%) população urbana e 14.631 (4,94%) população rural. O município possui uma densidade demográfica de 382,22 hab/km² e, do total da população

residente, 47,65% é do sexo masculino e 52,35% é do sexo feminino. Observamos que 69,62% da população está situada na faixa dos 15 aos 64 anos (206.008 habitantes), população potencialmente ativa. Com menos de 15 anos, temos 20,48% da população (60.616 habitantes). Com 65 anos ou mais, verificamos 9,90% da população (29.293 habitantes) (ATLAS BRASIL, 2013).

As taxas de envelhecimento da população petropolitana e a esperança de vida vêm aumentando quando comparamos os dados de 2010 com os dados referentes ao ano 2000. Essas taxas passaram respectivamente de 7,81% para 9,90% e de 70,1 anos para 75,1 anos. Por outro lado, a taxa de fecundidade nesse mesmo período caiu de 2 filhos por mulher para 1,5 filho por mulher. Houve também uma redução de 29% na taxa de mortalidade infantil para crianças com menos de um ano (ATLAS BRASIL, 2013).

A renda per capita média de Petrópolis em 2010 era de R\$ 922,49 e a situação de extrema pobreza do município, medida pelo número de pessoas com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 70,00, vem caindo nas últimas décadas, passando de 5,25% em 1991 para 2,64% em 2000 e para 1,50% em 2010.

O Produto Interno Bruto (PIB) de Petrópolis corresponde a R\$ 5.831.205, sendo o maior e respondendo por 42,90% do total do PIB da região serrana do estado do Rio de Janeiro (GUIA DO INVESTIDOR, 2012). Os setores econômicos com maior destaque no município são: as áreas de tecnologia e mecânica leve; o segmento de bebidas com a reforma da antiga Fábrica da Bohemia, a Cervejaria Itaipava, a Cervejaria Imperial e a Água Mineral Petrópolis; o setor têxtil com destaque para os polos de moda do Bingen e da Rua Teresa, sendo este último responsável por 14% do PIB do município; o polo moveleiro, composto por mais de 70 indústrias formais e informais; o setor rural, com especial destaque para as frutas, verduras e legumes que correspondem a 70% de toda a produção do estado; o turismo, principalmente o turismo histórico e o ecoturismo, responsável por gerar 8.500 empregos diretos e indiretos, recebendo anualmente 1,8 milhões de turistas e visitantes. Em relação ao turismo petropolitano, vale ressaltar que:

Somente o circuito no Centro Histórico conta com: Museu Imperial (o mais visitado do Brasil) construído em estilo neoclássico está localizado no antigo Palácio Imperial, residência de veraneio de D. Pedro II. O Palácio de Cristal (estrutura em aço, ferro, metal nobre precursor do moderno aço, foi transportado peça por peça da França para o Rio de Janeiro), o Museu Casa de Santos Dumont, a Avenida Koeler, ladeada por belos casarões, por onde se pode transitar de vitórias e onde se localiza o Palácio Rio Negro, a Catedral São Pedro de Alcântara, construída em estilo neogótico, que abriga um dos maiores órgãos da América Latina e os mausoléus com os

restos mortais do imperador Pedro II e D. Teresa Cristina, da Princesa Isabel, do Conde D'Eu, além das tumbas do príncipe Pedro de Alcântara de Orleans e Bragança e sua esposa D. Elisabeth (PLANO DIRETOR PETRÓPOLIS, 2013, p. 13).

Petrópolis também é reconhecida por ser um importante centro de ensino e pesquisa atraindo alunos de município vizinhos e até mesmo de outros estados, oferecendo cursos técnicos, profissionalizantes, graduações e pós-graduações nos mais diversos segmentos profissionais. Nesse setor, podemos citar: a Faculdade de Medicina de Petrópolis e a Faculdade Arthur Sá Earp Neto (FMP-FASE); a Universidade Católica de Petrópolis (UCP); o Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC); o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET); a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ); a Universidade Estácio de Sá.

1.3.1. A educação básica em Petrópolis

Utilizando o *dataescolabrasil* e os números do Censo (2014) divulgados no *site* do INEP, foi possível traçar um panorama da educação básica do município de Petrópolis. De acordo com o *dataescolabrasil*, Petrópolis possui 279 escolas, somando as instituições de educação infantil, de ensino fundamental, de ensino médio, de educação profissional e de educação de jovens e adultos (ensino fundamental e ensino médio), tanto privadas quanto públicas.

Analizando esses números percebemos que a educação infantil está dividida entre escolas da rede municipal e escolas privadas, com 135 e 81 escolas, respectivamente, para cada uma das redes. O ensino fundamental, em sua maior parte, é de responsabilidade da rede municipal, com 111 escolas. A rede estadual oferece o ensino fundamental em 08 escolas e a rede privada é responsável por 63 escolas de ensino fundamental. Percebemos que a municipalização da educação fundamental estava quase realizada em Petrópolis no momento desta pesquisa. O ensino médio tem na rede privada o maior número de instituições, com 32 do total. A rede estadual conta com 10 instituições de ensino médio, e a rede municipal conta com apenas uma escola de ensino médio. A educação profissional é oferecida por 10 escolas, sendo 03 estaduais, uma federal e outras 06 privadas. Vale ressaltar que, dentre as 06 escolas privadas, 02 fazem parte do Sistema S (SENAI e SENAC). A educação de jovens e adultos (EJA) no ensino fundamental conta com o maior número de escolas na administração pública

municipal, 21 instituições. A rede estadual possui 02 escolas que oferecem a EJA, e a rede privada conta com 05 instituições atendendo a esse público. O ensino médio conta com 09 escolas oferecendo a EJA, 05 estaduais e 04 privadas (INEP, 2014).

De acordo com os números do Censo (2014), verificamos que as escolas petropolitanas possuem 70.287 matrículas nas diferentes etapas da educação básica. A educação infantil possui um total de 11.539 matrículas divididas entre a creche e a pré-escola. A creche responde por 4.346 das matrículas, sendo 2.148 na rede privada e 2.198 na rede municipal. A pré-escola absorve 7.193 matrículas, sendo 2.837 na rede privada e 4.356 na rede municipal. Destacamos que somente a rede privada e a administração pública municipal oferecem a educação infantil no município de Petrópolis (INEP, 2014).

O ensino fundamental, responsável pelo maior número de matrículas da educação básica em Petrópolis, atende a 39.573 alunos. Desse total, 21.038 estão matriculados no primeiro segmento do ensino fundamental, e 18.535 estão matriculados no segundo segmento dessa etapa. Assim como na educação infantil, o primeiro segmento do ensino fundamental é oferecido somente pela rede privada e pela rede municipal, com 5.084 e 15.954 matrículas, respectivamente. No segundo segmento, temos as redes privada, municipal e estadual absorvendo os alunos matriculados nessa etapa, entretanto, a rede que comporta o maior contingente é a municipal, com 12.394 matrículas. A rede privada é responsável por 4.719 matrículas, e a rede estadual por 1.422 matrículas (INEP, 2014).

O ensino médio também cabe às administrações privada, municipal e estadual, com um total de 11.208 alunos. Destacamos que o maior número de matrículas está na rede estadual, 7.402 matrículas, mesmo a rede privada possuindo o maior número de escolas para o ensino médio, 12 estabelecimentos de ensino a mais que na rede estadual. A rede privada conta com 3.056 matrículas, e a rede municipal conta com 750 matrículas (INEP, 2014).

O ensino profissional é responsável por um total de 1.955 matrículas. O maior número de matrículas está alocado na rede privada, 1.674 desse total. O restante das matrículas, 281, está dividido entre a rede estadual e a rede federal, 230 e 51 matrículas, respectivamente (INEP, 2014). O ensino profissional é a única modalidade da educação básica que conta com uma instituição federal na cidade de Petrópolis, o CEFET-RJ, que funciona no município desde 2008.

As matrículas da EJA, que se divide no sistema presencial e semipresencial em Petrópolis, são totalizadas em 3.705 matrículas para o ensino fundamental e 2.307 matrículas

para o ensino médio. A EJA no ensino fundamental presencial inclui alunos da EJA integrada à educação profissional. A rede municipal é responsável pelo maior número de matrículas na EJA presencial no ensino fundamental, 2.683. A rede privada oferece essa modalidade para 271 alunos, e a rede estadual oferece para 55 alunos. Para o ensino médio, a EJA presencial é oferecida pelo estado, com 634 matrículas, e pela rede privada, com 442 matrículas. A modalidade EJA semipresencial, tanto para ensino fundamental quanto para o ensino médio, é contemplada apenas pela rede estadual, recebendo 696 matrículas para o ensino fundamental e 1.231 matrículas para o ensino médio (INEP, 2014).

Para estimar o número de professores que exercem a sua docência na educação básica em Petrópolis, utilizamos o IBGE cidades. O IBGE cidades é uma publicação que apresenta diversas informações sobre as cidades brasileiras e está disponível no *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). Os dados disponíveis para a consulta referentes à educação no IBGE cidades foram obtidos por meio do Censo (2012). Observamos que Petrópolis contava com um quantitativo de 3.304 docentes em toda a educação básica, sendo o ensino fundamental a etapa que comporta o maior número desse contingente, 1.975 professores. Dentro do ensino fundamental, o maior número de professores está na rede municipal, 1.097 docentes (IBGE, 2014).

Observamos que na educação infantil a maior parte dos docentes está alocada na rede privada, 230 de um total de 439 docentes. Os demais docentes, 209, estão exercendo sua tarefa de professor na rede municipal. Para o ensino médio, observamos que o maior número de docentes encontra-se na rede estadual, 489 de um total de 890 docentes (IBGE, 2014).

Diante dos números acima apresentados é possível concluir que, embora a rede pública de ensino em Petrópolis seja responsável por gerir um grande número de escolas e professores, absorvendo um grande número de matrículas do total de alunos do município, devemos destacar a participação da rede privada na educação petropolitana, especialmente para a educação infantil. Percebemos que o número de matrículas na educação infantil é maior na rede municipal, contudo a rede privada contribui com uma importante parcela, respondendo por aproximadamente 43% do total de matrículas nessa etapa da educação. Em relação ao número de docentes, constatamos que a educação infantil da rede privada emprega mais professores do que a rede municipal. Destacamos também a educação profissional, que tem na rede privada uma grande parcela das matrículas para esta modalidade educacional.

Em relação à qualidade do ensino medido por meio do IDEB, verificamos para os anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Petrópolis uma elevação progressiva do índice nos últimos anos. Em 2005, o IDEB da rede municipal para esse segmento era de 4,1 pontos, e em 2013, esse valor saltou para 5,1 pontos, 0,2 pontos a mais que a média nacional dos municípios em 2013, que era de 4,9 pontos. A meta do município para 2013 era atingir os 5,2 pontos, mas, desde 2007, esse foi o único ano que o município não alcançou ou superou a meta proposta pelo IDEB para essa etapa da educação.

Para os anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Petrópolis o IDEB registrou uma evolução até a avaliação de 2011, passando de 3,5 pontos em 2005 para 4,2 pontos em 2011. Na última avaliação, em 2013, o valor do IDEB para esse segmento caiu de 4,2 pontos, registrado em 2011, para 4 pontos. Comentamos que, embora a evolução tenha sido menor em comparação com os anos iniciais do ensino fundamental, as projeções estabelecidas para o IDEB dos anos finais do ensino fundamental foram mais modestas. Até o ano de 2011, o município vinha conseguindo atingir níveis acima das metas propostas para o IDEB, contudo, em 2013, a meta proposta era de 4,4 pontos, e o valor alcançado foi de 4 pontos para os anos finais do ensino fundamental do município de Petrópolis. Mesmo não atingindo a meta, esse valor está acima da média nacional dos municípios para os anos finais do ensino fundamental, que é de 3,8 pontos.

Nas escolas estaduais que oferecem o segundo segmento do ensino fundamental, o IDEB, embora tenha conseguido uma melhora significativa de 2011 para 2013, saltando de 3,2 pontos para 4 pontos, não vem conseguindo atingir as metas programadas para os anos finais do ensino fundamental. Em 2005, o IDEB era de 3,3 pontos, e a meta para 2007 era manter esse valor, contudo o valor obtido foi de 2,6 pontos. A meta para 2009 era atingir os 3,4 pontos, e o que se conseguiu foram 3,2 pontos, pontuação essa que se manteve constante em 2011. Em 2013, houve uma melhora no IDEB, como dito anteriormente, chegando aos 4 pontos, entretanto esse avanço não atingiu o nível da meta estabelecida, que era de 4,1 pontos. Destacamos que esse valor está 0,1 ponto acima da média nacional dos estados para o segundo segmento do ensino fundamental, que é de 3,9 pontos.

2. EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

Nos últimos 20 anos, acompanhamos significativas mudanças no sistema educacional brasileiro. Em se tratando da qualidade da educação pública no Brasil, ainda não avançamos qualitativamente de forma efetiva, não alcançando níveis educacionais satisfatórios em comparação com os países mais bem colocados nas avaliações internacionais. Nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2012, o Brasil aparece na 58ª posição entre 65 países avaliados (OCDE, 2012). Todavia, avançamos na universalização do ensino fundamental com a expansão no sistema educacional público brasileiro nas últimas duas décadas.

Observamos uma maciça expansão do número de crianças frequentando a escola pública no Brasil, e essa questão está relacionada a algumas medidas tomadas ainda no governo Fernando Henrique Cardoso. A criação do FUNDEF, implementado em 1998, tinha como meta aperfeiçoar a destinação de recursos para a educação em todos os estados e municípios. Com a criação desse fundo, além de se estabelecer um valor mínimo de gasto por aluno em todo o país, os recursos para a educação passariam a ser calculados com base no número de matrículas em cada rede de ensino. Dessa forma, mesmo municípios com menor arrecadação conseguiam um maior aporte financeiro para a educação a partir do número de alunos matriculados (VELOSO, 2009).

O Programa Bolsa Escola, criado em 2001, também surge como uma importante ferramenta de apoio para a entrada e frequência das crianças nas escolas públicas. Esse programa destinava um valor de R\$ 15 por cada criança, de 6 a 15 anos, matriculadas e com frequência mínima de 85% nas aulas. O programa era destinado a famílias com renda mensal per capita de até R\$ 90,00, valor equivalente à metade do salário mínimo da época, limitado ao máximo de três crianças por família.

Após o término do mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso e com a entrada do presidente Lula no governo, em 2003, surgiram outros programas semelhantes, contudo, oferecendo uma maior abrangência. Como exemplo, temos a substituição do FUNDEF, criado no governo Fernando Henrique Cardoso, que no governo Lula dá lugar ao FUNDEB, criado com o mesmo objetivo do FUNDEF, entretanto, contemplando toda a educação básica. Vale lembrar que o FUNDEF era destinado somente ao ensino fundamental, e o FUNDEB surge com a perspectiva de aumentar a cobertura do programa, abrangendo

também a educação infantil e o ensino médio. No governo Lula, foi criado ainda o Bolsa Família, responsável por agrupar diferentes programas de transferência de renda em um único programa (VELOSO, 2009).

Todas essas iniciativas foram importantes e contribuíram para o aumento das matrículas e a frequência dos alunos na escola pública, entretanto essa expansão foi implementada e conduzida dentro de um modelo escolar pensado e construído para poucos. Cavaliere (2002) esclarece que a escola fundamental brasileira “tinha a função precípua da instrução escolar, e sua ação social era uma expansão linear dos processos integradores da comunidade sócio-cultural homogênea que a ela tinha acesso” (CAVALIERE, 2002, p. 248). Com a recente universalização do ensino fundamental, a escola deixa de ser exclusividade das classes economicamente favorecidas e passa a fazer parte do cotidiano de praticamente todas as famílias brasileiras. Essa expansão, contudo, não foi acompanhada por um projeto educacional preocupado em criar um ambiente favorável para receber todo esse quantitativo de alunos, com carências e necessidades diferentes do público que até então frequentava as escolas. A evolução quantitativa do sistema escolar brasileiro se deu por meio de uma precária ampliação da oferta educacional, diagnosticada pela omissão ou falta de comprometimento das obrigações escolares, “expresso, entre outros fatores, pelas instalações precárias de seu ambiente físico, pela redução da jornada e multiplicação dos turnos, pela desorientação didático-pedagógica e pela baixa qualidade da formação dos professores” (CAVALIERE, 2002, p. 248).

A partir desse debate, constatamos que o sistema escolar público brasileiro, embora tenha passado por recente e significativa expansão, funciona sustentado por um modelo retrógrado, que não acompanhou as novas demandas sociais em progresso no país. Segundo Cavaliere (2002):

Nesse último período, firmou-se a tradição das instituições escolares omissas, cujo principal produto é a exclusão precoce de grande parte das crianças que a elas chegam. Tal situação atingiu o ápice nas décadas de 70, 80 e 90. O coroamento do ciclo de urbanização desordenada associado à políticas públicas erráticas e inadequadas (Cunha, 1995) bem como a tendente privatização do sistema, com a retirada da classe média urbana da escola pública, consolidaram a baixa qualidade prática e simbólica do sistema de educação fundamental pública.

Hoje, em meio a essa realidade, se esboça um processo reativo, ainda carente de elaboração política coletiva, conduzido pelos profissionais das escolas, de incorporação de um conjunto de responsabilidades educacionais, não tipicamente escolares, mas, sem o qual, o trabalho especificamente voltado para a instrução escolar torna-se inviável. São atividades relacionadas à higiene, saúde, alimentação, cuidados e hábitos primários. Além disso, observa-se grande dependência afetiva de parcela importante do alunado que, muitas vezes, tem na escola e em seus

profissionais a referência mais estável entre suas experiências de vida (CAVALIERE, 2002, p. 247-248).

Sendo assim, a escola deve considerar e trabalhar com todas essas dificuldades existentes, dentro e fora dos seus muros escolares, para aumentar a probabilidade de distribuir oportunidades educacionais mais igualitárias para os alunos oriundos dos estratos mais baixos na estratificação social. Reconhecendo essa ampla diversidade, individual e coletiva, a missão da escola deveria voltar-se para cobrir o *gap* educacional daqueles que chegam à instituição escolar. Nesse sentido, políticas de ampliação da jornada escolar dos estudantes foram implementadas no passado, e são, no presente, encaradas como estratégia de combate à desigualdade de oportunidades educacionais. Uma das questões que fundamentam a tese defendida pelos que acreditam no modelo da escola de tempo integral, baseado em um modelo de educação integral, diz respeito à busca por uma equidade do sistema educacional brasileiro. Como comentado na introdução desse estudo, as famílias de menor poder econômico encontram dificuldades para oferecer as mesmas oportunidades educacionais vivenciadas por crianças de famílias com maior poder econômico e cultural. Para essas últimas, atividades esportivas e artísticas, cursos de idiomas, visitas culturais e demais atividades custeadas por suas famílias funcionam como um complemento educacional ao processo de escolarização. O argumento que fundamenta os programas de ampliação do tempo escolar se baseia na ideia de que o contato cotidiano com esse conjunto de atividades pode contribuir para o processo de formação e para o sucesso escolar das crianças das camadas populares. Desse modo, a ampliação da jornada escolar pode, em tese, favorecer as famílias com reduzidas condições de arcar com os custos dessas atividades de formação intelectual e cultural, oferecendo essa complementação educacional dentro do ambiente escolar ou em outros ambientes educativos em parceria com as escolas. A justificativa desses programas baseia-se na crença de que esse é um caminho para combate às desigualdades do sistema educacional brasileiro.

Dentro desse modelo, algumas formas de educação com ampliação da jornada escolar são conhecidas e foram retratadas pela literatura educacional brasileira. Como exemplo: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador na década de 1950; o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), no Rio de Janeiro nas décadas de 1980 e 1990; o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), em São Paulo da década de 1980; o Centro Integrado de Apoio à Criança (CIAC) em diversas cidades do Brasil na década de 1990, que,

posteriormente, foi substituído pelo Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC). O objetivo desses programas de extensão da carga horária das escolas materializava-se no interesse em oferecer um ensino fundamental que contemplasse diferentes atividades, dando aos alunos “a oportunidade de uma escolarização formal ampliada por um conjunto de experiências esportivas, artísticas, recreativas ou temáticas, em complementação ao currículo escolar formal” (GUARÁ, 2006, p. 18).

Na ampliação das oportunidades escolares por meio da oferta de novas experiências para os alunos, como destacado, é possível identificar os fundamentos preconizados pela educação integral em quase todos esses programas. A educação integral propõe uma formação mais ampla, que rompa com a visão de uma escola estritamente voltada ao desenvolvimento intelectual e ofereça diversas outras práticas, experiências e diferentes meios de aprendizagem que contribuam para uma leitura ampla do mundo por meio da aquisição de uma bagagem cultural, esportiva, artística, moral e social dos alunos.

Essa noção de formação ampliada do ser humano é observada inicialmente na civilização grega da antiguidade e ficou conhecida como a *Paidéia* grega. A palavra *Paidéia*, em sua gênese no início do século V, era traduzida como “criação dos meninos”, contudo essa definição inicial é extremamente simplificada, frente ao que de fato podemos observar sobre os conceitos e a importância da *Paidéia* grega (JAEGER, 1994, p. 23). Para trazer a compreensão da amplitude e relevância que a *Paidéia* alcançou com os sofistas, e, sem dúvida, nesse momento é possível observar os preceitos de uma formação completa do homem, Jaeger (1994) nos informa que:

O objetivo da educação sofista, a formação do espírito, encerra uma extraordinária multiplicidade de processos e de métodos. No entanto, podemos encarar esta diversidade pelo ponto de vista unitário da formação do espírito. Basta para tanto que nos figuremos o conceito de espírito na multiplicidade dos seus aspectos possíveis. Por um lado, o espírito é o órgão através do qual o Homem apreende o mundo das coisas e se refere a ele. Porém, se abstraímos de qualquer conteúdo objetivo (e esta é uma nova faceta do espírito, naquele tempo), também o espírito não é vazio, mas revela pela primeira vez a sua própria estrutura interna. É este o espírito como princípio formal. De acordo com estes dois aspectos, deparamos nos sofistas com duas modalidades distintas de educação do espírito: a transmissão de um saber enciclopédico e a formação do espírito nos seus diversos campos. (JAEGER, 1994, p. 342).

Nesse sentido, a formação espiritual compreendida na *Paidéia* continha a preocupação de superar a visão de uma formação estritamente voltada para o saber

enciclopédico, que atualmente podemos estabelecer como fonte de comparação, o saber científico e/ou normativo presente nos conteúdos das disciplinas escolares. A formação espiritual encontrada na *Paidéia* estava relacionada a uma amplitude de questões que contemplavam as esferas culturais, políticas e sociais da civilização grega da época.

Ao lado da formação meramente formal do entendimento, existiu igualmente nos sofistas uma educação formal no mais alto sentido da palavra, a qual não consistia já numa estruturação do entendimento e da linguagem, mas partia da totalidade das forças espirituais. É Protágoras quem a representa. A poesia e a música eram para ele as principais forças modeladoras da alma, ao lado da gramática, da retórica e da dialética. É na política e na ética que mergulham as raízes desta terceira forma de educação sofística. Distingue-se da formal e da enciclopédica, porque já não considera o homem abstratamente, mas como membro da sociedade. É desta maneira que coloca a educação em sólida ligação com o mundo dos valores e insere a formação espiritual na totalidade da *arete* humana. Também sob esta forma é educação espiritual; simplesmente, o espírito não é considerado através do ponto de vista puramente intelectual, formal, ou de conteúdo, mas sim em relação com as suas condições sociais (JAEGER, 1994, p. 342-343).

Essa descrição revela a amplitude da noção de educação e formação dos gregos na antiguidade. A formação espiritual para os gregos se apresentava significativamente abrangente, inclusive com a preocupação de formar um cidadão com condições de reconhecer-se e posicionar-se politicamente perante as questões que perpassavam a sociedade e o Estado grego. Segundo Coelho (2009), essa formação humana, mais completa, presente na *Paidéia* “já continha o germe do que mais tarde se denominou educação integral” (p. 85).

Em relação à escolarização formal, é na Revolução Francesa, no século 18, que os ideais da educação integral ganham força na construção da escola pública da época, conduzidas por influência dos jacobinos, corrente revolucionária francesa. No entanto, é no movimento anarquista, principalmente sob influência de Bakunin e Proudhon, “que se estabelecem bases político-ideológicas para a educação integral forjada pelos ideais libertários: igualdade, liberdade e autonomia são algumas das categorias que fundam o arcabouço filosófico e educativo dessa forma de pensar e agir” (COELHO, 2009, p. 86).

Bakunin defende uma condição de igualdade educacional para todos, sem diferenças entre as classes sociais. Para ele, a educação privilegiava as classes política e economicamente favorecidas, buscando construir cidadãos conformados e domesticados de acordo com os interesses da classe burguesa. Embora defensor e idealizador de uma educação libertária, Bakunin apresenta o exercício da autoridade como fundamental, principalmente para as

crianças na primeira infância, pois elas encontram-se em processo de desenvolvimento da sua inteligência. Todavia, ao evoluírem as etapas educacionais, essa autoridade deve ir aos poucos se enfraquecendo e dando lugar à liberdade, sendo esse o objetivo final da educação para Bakunin (BAKUNIN, 2003).

Bakunin advoga em prol da construção coletiva da liberdade por meio das questões inerentes ao cotidiano dos alunos no processo escolar. Nesse sentido, há espaço para a intervenção do professor que deverá estar voltado para ir gradativamente conduzindo o grupo a deixar de lado a autoridade em prol da conquista da liberdade plena. Bakunin afirma que “a autoridade é tão boa e indispensável na educação das crianças quanto perniciososa e desnecessária quando aplicada aos adultos” (GALLO, 1995, p. 171). O desenvolvimento educacional apresentado por Bakunin coloca a autoridade como ponto de partida evoluindo até a liberdade como meta de chegada. Se nos argumentos de Bakunin há espaço para o exercício da autoridade do professor, poder-se-ia questionar ingenuamente em que medida esse modelo educacional se apresenta como antiautoritário? Gallo (1995) nos esclarece que

uma educação antiautoritária não significa abandonar as crianças a sua própria sorte, esperando que supostas leis naturais ajam no sentido de garantir-lhes um desenvolvimento harmonioso rumo à liberdade, muito ao contrário, uma educação antiautoritária implica numa sadia diretividade do processo, partindo da autoridade mesma para construir coletivamente uma liberdade que não é nenhum dom divino nem da natureza, mas um bem conquistado única e exclusivamente pela ação humana (GALLO, 1995, p. 172).

Dentro do modelo educacional proposto por Bakunin, está presente a defesa da educação integral contemplada em três níveis: a educação intelectual; a educação física; e a educação moral⁷. A educação intelectual está relacionada à transmissão da bagagem cultural produzida ao longo da história e ao conhecimento científico necessário para dar condições aos indivíduos de produzirem ciência. A educação física ganha força com os anarquistas preocupados com as terríveis condições de higiene presentes à época. A educação física

⁷ Anterior ao movimento anarquista, podemos encontrar no Iluminismo no século 17, na figura do inglês John Locke, a preocupação com a educação moral, com a educação física e com a educação intelectual nos moldes de uma sociedade liberal. Machado (2008), ao trabalhar com a educação proposta por John Locke, defende: “mesmo que sua obra volte-se para a educação individual feita pelo preceptor, ela é de capital importância para a história da educação pública ao apresentar, de forma integrada, os elementos que permeariam o debate educacional da sociedade burguesa: a educação moral, física e a educação intelectual” (MACHADO, 2008, p. 2). Mesmo com a presença dos termos educação moral, física e intelectual, tanto no iluminismo quanto no anarquismo, não pretendemos aqui apontar aproximações nas concepções pensadas para a educação destes movimentos. Nossa intenção é deixar claro que ambos trabalharam com essas questões, contudo, cada um com a sua construção conceitual e sua proposta para a sociedade.

dividia-se: no aspecto físico, trabalhado por meio de exercícios e jogos; no aspecto manual, pautado no desenvolvimento sensório motor da criança, dando a oportunidade de ela manipular uma ampla diversidade de instrumentos e materiais; no aspecto profissional, oferecendo a possibilidade de aprendizado em diversas atividades industriais. A educação moral estava pautada na crítica ao modo de vida da classe burguesa e buscava a construção de um novo modelo coletivo de vida para a sociedade (GALLO, 1995).

Na educação moral de Bakunin localizamos a autogestão pedagógica, uma importante marca presente no modelo educacional anarquista. Nessa questão, os anarquistas assumem a posição de combate ao modelo de dominação capitalista e utilizam a escola para formar indivíduos com conceitos bem definidos de liberdade e solidariedade, criando a oportunidade e condições de se estabelecer uma sociedade na qual todos participem e sejam responsáveis pelo seu futuro (GALLO, 1995).

Em seu projeto de educação, Bakunin ressalta que todos devem estudar e trabalhar para tornarem-se homens completos. Seu argumento é para que não haja na sociedade a diferença entre operários e cientistas, e, assim, todos sejam homens iguais. Todos devem receber tanto a instrução científica quanto o ensino industrial. A instrução científica é responsável por apresentar os fundamentos de todas as ciências, e, na adolescência, o indivíduo poderá optar pela especialidade científica do seu interesse, sem a imposição dos pais ou professores. O ensino industrial é responsável por oferecer uma vivência básica de todos os ofícios, e, também na adolescência, o indivíduo terá a oportunidade de escolher e seguir o ofício que for do seu interesse. Como complementação ao ensino científico e industrial, haverá o ensino da moral, buscando formar um indivíduo que rejeite a autoridade e respeite a liberdade humana (BAKUNIN, 2003).

Coelho (2009) nos apresenta importante análise ao discorrer sobre a concepção libertária de educação, argumentando que ela tem por base “um cunho altamente político emancipador” e tem como objetivo a “formação completa do homem, para que ele o seja, na plenitude filosófico-social da expressão. É assim que essa educação se faz concomitantemente sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente, política” (COELHO, 2009, p. 87-88).

Como exemplo de experiências de escolas libertárias que funcionaram de acordo com os preceitos anarquistas, principalmente influenciadas por Proudhon, Bakunin e Kropotkin, podemos citar: o Orfanato Prévost, em Cempuis, administrado por Paul Robin; a escola La

Ruche, administrada por Sébastien Faure; a Escuela Moderna de Barcelona, administrada por Ferrer i Guàrdia. (GALLO, 1995).

No Brasil, o pensamento sobre a oferta de uma escolarização ampliada começa a circular a partir da década de 1920, sendo Anísio Teixeira um dos seus principais idealizadores. Em 1924, ao assumir a direção da Inspetoria Geral do Ensino em Salvador, Anísio Teixeira tem seu primeiro contato com a precariedade do sistema escolar público. A constatação de uma escola pública inoperante, com falta de profissionais e de recursos materiais, com grande carência na formação dos professores, corrupta e imoral, causou um forte impacto em Anísio Teixeira (NUNES, 2001). No final da década de 1920, ele viaja para os Estados Unidos e estabelece seu primeiro contato com a produção do filósofo americano John Dewey. Esse momento é um importante marco para a construção do pensamento educacional de Anísio Teixeira, pois é a partir desse contato com o pragmatismo de John Dewey que ele vislumbra a possibilidade de um novo modelo de escola para o Brasil.

O modelo de educação defendido por Dewey era pautado pela educação progressiva, preocupada em ampliar o leque de experiências educativas para as crianças em processo de escolarização. Diferente de um modelo tradicional de educação, construído com base em costumes e conteúdos estabelecidos, aceitos e transmitidos ao longo da história, a educação progressiva propõe uma forma de educar por meio da experiência. Vale dizer que neste processo nem toda experiência é considerada educativa. “O que diferencia a proposta da educação progressiva da educação tradicional não consiste, pois, no recurso à experiência mas na qualidade das experiências proporcionadas” (BRANCO, 2010, p. 601).

Essa aprendizagem por meio da experiência, defendida por Dewey, é alcançada devido à qualidade das experiências e à sua frequência, somadas à relação que se estabelece com as singularidades e o perfil do aprendiz. Esse movimento é considerado como uma “situação educativa”. Branco (2010) ressalta a necessidade de observarmos o “aspecto psicológico” envolvido na aprendizagem. Para Branco (2010) “o aspecto psicológico tem em conta que uma matéria de estudo deve relacionar-se com a experiência atual do indivíduo, tomando em consideração sua evolução” (BRANCO, 2010, p. 603-604).

Nesse caminho, a escola deve tornar-se um ambiente atrativo e significativo para os alunos, apresentando-lhes conteúdos que sejam do seu interesse, gerando maior afeição e consequentemente maior vínculo com a instituição e com o processo de aprendizagem. Para essa questão, se faz-se primordial o ajuste do conteúdo ou do conhecimento às experiências

pregressas dos alunos, e nesse ponto merece destaque o papel do professor nesse processo. Como dito anteriormente, nem toda experiência é educativa, e cabe ao professor a importante tarefa de apresentar ao aluno uma experiência de qualidade, associada ao seu nível de maturidade e interesse. Para Branco (2010), “o ponto de focagem da atuação do professor não é matéria de estudo em si mesma e por si mesma, mas o encontrar de ligações entre ela e a experiência atual do estudante que possibilite um alargamento efetivo dessa experiência” (BRANCO, 2010, p. 606).

Dewey, juntamente com Claparède, Montessori, Decroly e Freinet eram integrantes de um movimento conhecido como Escola Nova, que teve início e se desenvolveu ao longo do século XX (CAVALIERE, 2002). A Escola Nova foi um movimento que “refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática”. A visão pedagógica do movimento escolanovista, ao criticar o modelo escolar da época, propunha o favorecimento da experiência no cotidiano escolar, ampliando a compreensão da educação como forma de capacitar o aluno para a vida, mas, compreendendo a educação como a própria vida (CAVALIERE, 2002, p. 251).

As novas ideias em educação questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada de unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à “vida” (CAVALIERE, 2002, p. 252).

Retomando o pensamento de Anísio Teixeira e avivando as suas aproximações com a filosofia educacional de Dewey, destacamos que a proposta anisiana é baseada na defesa de uma escola capaz de formar o aluno para a vida em sociedade. No caso do Brasil, para Anísio, a escola deveria acompanhar a modernização e industrialização daquela sociedade. Para isso seria necessário ampliar o enfoque exclusivamente intelectual da escola, trazendo para esse ambiente atividades culturais relacionadas ao trabalho, à higiene, à saúde, às atividades artísticas, esportivas, recreativas e sociais. Para Anísio Teixeira, a construção de uma forte democracia era fundamental para o desenvolvimento da nação, e a presença dessa democracia deveria ser assegurada também no sistema escolar brasileiro. Esse sistema deveria oferecer possibilidades para cada aluno desenvolver-se de acordo com os seus interesses e suas habilidades. Para ele, a idealização desse tipo de escola na sociedade desigual do Brasil só

poderia ser realizada com a ampliação do tempo diário de escolarização dos alunos em diferentes atividades.

Por essas questões, em 1950 na Bahia, durante o governo de Octávio Mangabeira, é inaugurado o Centro Educacional Carneiro Ribeiro que surge como um centro popular de educação. Nesse governo, Anísio Teixeira atuou como secretário de saúde e educação, tendo como justificativa política para a criação do Centro a defesa dos valores da igualdade e da individualidade. Na perspectiva da igualdade, luta por uma escola de qualidade para todos, independentemente da classe social, e, na perspectiva da individualidade, busca oferecer uma formação voltada aos interesses de cada indivíduo (NUNES, 2009).

A reforma educacional baiana pretendida por Anísio Teixeira buscava alterar a situação de precariedade do sistema educacional da época, que consistia em uma escolarização de poucas horas com poucos anos de curso. Sendo assim, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro é apresentado como uma alternativa para elevar a qualidade do sistema educacional da Bahia, combatendo o descaso do estado com a educação.

É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1959).

Nessa proposta de escola, podemos observar uma noção de educação ampliada que Anísio Teixeira defendia para o processo de escolarização. Vale destacar que Anísio Teixeira utiliza muito pouco o termo *educação integral* para definir o seu modelo de educação, talvez por conta do movimento integralista presente na década de 1930. Embora o pensamento de Anísio Teixeira estivesse ligado à corrente liberal, nesse período da história no Brasil, havia correntes político-ideológicas de cunho conservadoras e liberais que também defendiam a educação integral, cada uma de acordo com os seus pressupostos ideológicos.

Como descrito anteriormente, a ampliação do tempo escolar contemplava aspectos que superavam o escrever, ler e contar, pois, além das capacidades intelectuais, esse projeto previa o desenvolvimento de aptidões físicas, artísticas e sociais. Preparar o aluno para a sua

inserção na sociedade é uma preocupação presente no pensamento anisiano e, para essa finalidade, era necessário a expansão das competências escolares. Anísio Teixeira julgava que parte da infância das camadas populares estava abandonada na época. Para ele, mesmo boa parte das crianças pobres que possuíam seus pais viviam em lares que não ofereciam condições favoráveis à boa educação. Além disso, as escolas, em razão da precariedade do ensino de poucas horas diárias, também não contribuíam de forma eficaz para a educação das crianças das camadas populares. Como enfrentamento a essa situação, dentro da proposta de ampliação escolar pensada por Anísio, havia espaço para a assistência médica e odontológica e a reserva de cinco por cento do número de matrículas do Centro Educacional Carneiro Ribeiro destinada aos alunos sem pais, totalizando o número de duzentos dormitórios. (TEIXEIRA, 1959).

Nesse contexto, surge o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, no bairro da liberdade em Salvador, uma das áreas mais pobres da cidade. Inicialmente, Anísio Teixeira tinha a meta de criar nove centros populares de educação em Salvador, contudo somente um foi construído. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro trazia a proposta de atender a quatro mil alunos em período integral oferecendo cursos em dois turnos.

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação – as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. A escola seria construída em pavilhões, num conjunto de edifícios que melhor se ajustassem às suas diversas funções. Para economia tornava-se indispensável que se fixasse um número máximo para a matrícula de cada centro. Pareceu-nos que 4.000 seria êsse número, acima do qual não seria possível a manipulação administrativa.

Fixada, assim, a população escolar a ser atendida em cada centro, localizamos quatro pavilhões, como êste, para as escolas que chamamos de escolas-classe, isto é, escolas de ensino de letras e ciências, e um conjunto de edifícios centrais que designamos de escola-parque, onde se distribuiriam as outras funções do centro, isto é, as atividades sociais e artísticas, as atividades de trabalho e as atividades de educação física. A escola-classe aqui está: é um conjunto de 12 salas de aula, planejadas para o funcionamento melhor que fôr possível do ensino de letras e ciências, com disposições para administração e áreas de estar. É uma escola parcial e para funcionar em turnos. Mas virá integrá-la, a escola-parque. A criança fará um turno na escola-classe e um segundo turno na escola-parque. Nesta escola, além de locais para suas funções específicas, temos mais a biblioteca infantil, os dormitórios para 200 das 4.000 crianças atendidas pelo Centro e os serviços gerais e de alimentação. Além da reforma da escola, temos o acréscimo dêsse serviço de assistência, que se impõe, dadas as condições sociais. A criança, pois, terá um regime de semi-internato, recebendo educação e assistência alimentar. Cinco por cento dentre elas receberão mais o internato. Serão as crianças chamadas propriamente de abandonadas, sem pai nem mãe, que passarão a ser não as hóspedes infelizes de triste orfanatos, mas as residentes da escola-parque, às quais competirá a

honra de hospedar as suas colegas, bem como a alegria de frequentar, com elas, as escolas-classe (TEIXEIRA, 1959).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro contava com professores treinados em cursos de aperfeiçoamento em diferentes regiões do país, e alguns professores chegaram até a receber bolsas de estudos para cursos nos Estados Unidos. Em seu funcionamento, contava com quatro escolas-classe e uma escola-parque. Cada escola-classe recebia mil alunos por período, quinhentos no turno da manhã e quinhentos no turno da tarde. Os alunos que estudavam pela manhã na escola-classe participavam à tarde de outras atividades educativas na escola-parque e vice-versa. Na escola-parque, os alunos eram separados pela idade e de acordo com os seus interesses. As turmas eram compostas em média por 20 a 30 alunos, sendo 30 o número máximo para cada uma delas (NUNES, 2009). Os alunos frequentavam diversas atividades na escola-parque, tais como:

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

A Escola-Parque abrigava, ainda, a direção e administração geral, o setor de Currículo, Supervisão e Orientação Educativa, a assistência médico-odontológica e alimentar aos alunos (NUNES, 2009, p. 126).

Julgamos importante destacar a estrutura e o funcionamento do Centro Educacional Carneiro Ribeiro devido ao seu pioneirismo no Brasil como uma proposta educacional de educação de tempo integral que indicava a necessidade de infraestrutura apropriada para o desenvolvimento das atividades escolares. Vale destacar que outras propostas de ampliação do tempo escolar, que mais tarde surgiriam no Brasil, trouxeram como influência o modelo educacional pensado por Anísio Teixeira, tais como o CIEP e o CIAC. Todos esses programas se pautavam na tradição desafortunada da reforma escolar pensada em pequena escala por Anísio Teixeira, guardada as devidas diferenças e estratégias de implementação (LOVISOLO, 1989).

Atualmente, o Brasil conta com muitas propostas de ampliação do tempo escolar. Diversas secretarias estaduais e municipais criam os seus próprios modelos para o desenvolvimento de políticas educacionais nesse sentido. Grande parte dessas propostas tem

em comum a utilização da base conceitual da escola idealizada por Anísio Teixeira. Esse modelo era pautado no desenvolvimento do indivíduo, considerando uma educação mais humanista, preocupada no completo desenvolvimento amplo do ser humano para sua inserção social e para o pleno exercício da cidadania. Nesse sentido, busca-se superar a ideia de uma escolarização relacionada apenas à aquisição de conhecimentos, uma educação conteudista, que considera o aluno um mero receptáculo de informações.

Hoje as diferentes propostas pensam que a formação, na perspectiva de tempo e educação integral, deve promover a ampliação do tempo no qual os alunos passam sob a administração da escola, e a complementação de práticas e experiências que promovam a formação ampla. Tal formação deve ser realizada a partir de um currículo que ofereça uma série de vivências, virtudes e valores, até então contemplados superficialmente pela escola.

Com as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas, observamos que as expectativas para o processo de escolarização demandam outros aspectos, e não apenas o conhecimento historicamente constituído e difundido pelas disciplinas. Um exemplo seria a possibilidade de a escola de tempo integral apresentar-se como alternativa capaz de complementar as tarefas de competência das famílias, relacionadas à socialização primária, como práticas de higiene, alimentação e bons hábitos como mencionado anteriormente nessa produção. De acordo com Cavaliere (2002), “a ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio-integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade e não por uma escolha político-educacional deliberada” (CAVALIERE, 2002, p. 250).

A ampliação do tempo escolar possibilita o desenvolvimento de novas habilidades que provavelmente não teriam espaço adequado para as suas práticas dentro do modelo escolar tradicional. Esportes ou atividades físicas, danças típicas, músicas ou movimentos culturais representativos de cada comunidade têm na educação de tempo integral uma porta aberta para a sua entrada nessa instituição. Nessas propostas, o reforço escolar também figura com importância na medida em que ele prioriza os conhecimentos de leitura, escrita e matemática. Em alguns programas de ampliação da jornada escolar, boa parte das atividades citadas podem ser conduzidas por membros das comunidades ou acadêmicos em formação, desde que possuam experiência e domínio das atividades a serem ministradas.

A referida ampliação do tempo escolar não está focada no aumento de atividades exclusivamente voltadas para os conteúdos disciplinares. Reivindicam os seus promotores a

instituição de um novo formato de currículo escolar, aumentando o número de horas que os alunos passam dentro da escola com o contato de atividades que poderão propiciar, em tese, experiências escolares voltadas para o respeito às diferenças, para a valorização da cultura e dos saberes locais e/ou populares e para a formação de um cidadão que tenha consciência de seus direitos. Essas experiências, além de oferecerem uma formação mais ampla para os alunos, cumprem ainda o papel de proteção social. Conforme destaca Guará (2009), tais experiências podem trazer a possibilidade de atuar na proteção às crianças com baixo poder econômico, excluídas e em situação vulnerável, sem lançar mão do potencial educativo dessas práticas. Para estudantes residentes em localidades de menor poder econômico, com pouca sinergia cultural e com raras possibilidades de experimentar atividades educativas e sociais, a escola, dentro de uma proposta de educação de tempo integral, está inserida como peça-chave na construção de boas referências e exemplos para as crianças e jovens das camadas populares.

Atualmente, contamos com um bom número de pesquisas no cenário nacional e internacional sobre a contribuição das instituições escolares na aprendizagem e sucesso escolar dos alunos (RUTTER, MAUGHAN, MORTIMORE, OUSTON, SMITH, 1979; WILMS, 1992; SAMMONS, 1999; LEE, 2000; TEDDLIE, REYNOLDS, 2000; GOLDSTEIN, WOODHOUSE, 2000; BARBOSA 2009). Por meio destes estudos podemos verificar que alunos, com características socioeconômicas semelhantes, que frequentam diferentes escolas, podem ter trajetórias escolares distintas em função da qualidade da escola em que estão matriculados. A origem social não produz inequivocamente as probabilidades de sucesso escolar; a escola pode aumentar as possibilidades de sucesso escolar apesar da origem social.

Vale ressaltar, que a educação em tempo integral abrange não apenas a educação realizada dentro dos muros escolares, mas também parcerias com entidades, que, com o aval da escola, formalizam algum tipo de atividade de caráter socioeducacional, podendo ser ministrada em outros ambientes no contraturno escolar. Essas atividades são consideradas como extensões da escola já que muitas instituições não possuem espaço nem horário disponíveis para oferecer outras formas educativas, como a escola pensada por Anísio Teixeira. O manual de orientação do FUNDEB estabelece como “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o

período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2008).

Nas eleições em nível estadual e federal do ano de 2014, acompanhamos diferentes partidos políticos advogando em suas propagandas a escola de tempo integral como um caminho para solucionar os problemas educacionais no Brasil. O próprio governo federal, por meio de sucessivos discursos, tanto da presidente Dilma Rousseff quanto do ministro da educação, apresentava as escolas de tempo integral como estratégia para melhoria da qualidade da educação no país. Por meio do recém-aprovado Plano Nacional de Educação (PNE - Lei 13005 de 25 de junho de 2014), em sua Meta 6, verificamos que de fato a educação em tempo integral faz parte de uma política pública de investimentos para a educação no Brasil. De acordo com as projeções extraídas do documento Conheça as 20 metas do PNE da câmara dos deputados, em 2013, existiam 3,4 milhões de alunos matriculados na educação em tempo integral, gerando um gasto de 2 bilhões de reais, totalizando 0,04% do Produto Interno Bruto (PIB). O objetivo para os próximos 10 anos, de acordo com a Meta 6 do PNE, é oferecer a educação em tempo integral para no mínimo 50% das escolas públicas do Brasil, atendendo pelo menos 25% dos alunos da educação básica. Efetivando-se esse planejamento, os números saltariam dos atuais 3,4 milhões para 11 milhões de matrículas em educação em tempo integral, aumentando os gastos de atuais 2 bilhões para 32 bilhões de reais, totalizando 0,66% do PIB (BRASIL, 2014). Enfim, argumentamos até aqui que a escola de tempo integral foi no passado, com suas experiências em pequena escala, e continua no presente, justificada como uma estratégia de combate às desigualdades educacionais no Brasil. Esse argumento, sem avaliação sistemática das experiências pregressas e atuais, colocou o tema da escola de tempo integral na agenda da política educacional pública no Brasil.

3. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

3.1. Programas inspiradores do Programa Mais Educação

Diversos projetos de ampliação da carga horária dos estudantes foram implementados no Brasil a partir da década de 1950, como já dito, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador foi pioneiro nesse sentido, e os CIEPs no Rio de Janeiro nas décadas de 1980 e 1990. Contudo, os programas de ampliação da jornada escolar dos alunos não se esgotam nos exemplos citados, que certamente foram os que ganharam maior notoriedade e inspiraram muitos outros. Moll (2012) traz como exemplo as experiências da “Escola Viva (Campinas/SP), a Escola Candanga (Brasília/DF), a Escola Plural (Belo Horizonte/MG), a Escola Construtivista e Cidadã (Porto Alegre/RS)” (MOLL, 2012, p.130).

O ano de 2007 foi um marco na pauta da educação em tempo integral, pois o governo federal inaugura a maior proposta de ampliação da jornada escolar dos alunos já vista no Brasil, propondo ainda um aumento progressivo ano a ano nesse atendimento. Essa proposta foi nomeada de Programa Mais Educação e, inicialmente, além de dedicar-se a localizar os projetos de educação em tempo integral em desenvolvimento no Brasil, impulsionou a consulta de fontes históricas e publicações referentes a esse modelo de educação no país, com o objetivo de ampliar e mostrar diferentes possibilidades de trabalho e organização frente à divisão escolar em turnos, enraizada em nosso modelo educacional. Nesse primeiro momento também havia a intenção de sugerir um novo mecanismo que possibilitasse as escolas trazerem e administrarem a educação integral dentro do seu esquema de gestão (MOLL, 2012⁸).

No final de 2007, o MEC organizou um evento na Universidade de Brasília, trazendo alguns dos mais expressivos projetos de educação em tempo integral que estavam sendo desenvolvidos em diferentes municípios brasileiros. Esse evento contou com a presença de Apucarana (PR), Belo Horizonte (MG) e Nova Iguaçu (RJ). Ao longo do ano de 2008, outras iniciativas se juntaram e formaram as bases que “inspiraram e colaboraram para a definição

⁸ Assim como destacado anteriormente nesta pesquisa, Jaqueline Moll exerceu o cargo de Diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação no período de 2008 a 2013, sendo uma das promotoras do Programa Mais Educação, o que justifica a presença dos seus argumentos nesta introdução.

das linhas estruturadoras do Programa Mais Educação”. Essas experiências floresciam nos municípios de “Palmas (TO), Sorocaba (SP), Americana (SP), Santa Bárbara do Oeste (SP), no estado do Espírito Santo, além de projetos e ações complementares como a escola do burareiro em Arquimedes (RO) e o bairro-escola da ONG Aprendiz, de São Paulo (SP)” (MOLL, 2012, p. 131-132).

Silva (2013a) destaca que os programas desenvolvidos em Nova Iguaçu e em Belo Horizonte tiveram início durante a gestão de governos comandados por “coalizões lideradas pelo Partido dos Trabalhadores: Lindberg Farias (desde 2005) e Fernando Pimentel (desde de 2004), respectivamente, que possuíam estreitas ligações com o governo federal” (SILVA, 2013a, p. 127).

Os programas desenvolvidos em Apucarana, Belo Horizonte e Nova Iguaçu serviram de inspiração para a construção do desenho do Programa Mais Educação. Todavia, cada município construiu o seu próprio mecanismo de implementação, gestão e organização das suas propostas de educação em tempo integral/educação integral. Trabalhar com a junção educação em tempo integral/educação integral se deve à utilização de ambos os termos pelos autores que se propuseram a apresentar as propostas acima citadas.

3.1.1. Programa de Educação Integral de Apucarana

O município de Apucarana, localizado no centro-norte do Paraná, inicia o seu Programa de Educação Integral em 2001, com a Lei Municipal nº 090/2001. O programa foi implementado em todas as 37 escolas de ensino fundamental do município, além de 20 escolas de educação infantil. Com esses números, o Programa de Educação Integral de Apucarana atendeu a praticamente todos os estudantes da rede municipal. O programa teve a sua gênese a partir do mapeamento de toda a estrutura da administração pública, das escolas e das comunidades, identificando as possibilidades de utilização do patrimônio já existente no município dentro de uma proposta de educação integral. Segundo o Secretário de Desenvolvimento Humano de Apucarana, com esse mapeamento foi possível constatar algumas carências e a partir daí foram consolidadas parcerias e desenhados planos de investimentos baseados nas necessidades previamente diagnosticadas (SILVA, 2012a).

Posteriormente, foram firmados quatro pactos para o avançar do Programa de Educação Integral de Apucarana: pacto pela responsabilidade social; pacto pela vida; pacto

por uma cidade saudável; pacto pela educação. O pacto pela responsabilidade social criou bases para licitações e contratos públicos com o município serem conduzidos considerando questões socioambientais e de responsabilidade social. O pacto pela vida era responsável pelo combate às drogas e à violência por toda a sociedade de Apucarana. O pacto por uma cidade saudável tem como característica a manutenção da saúde e a prevenção de doenças. O pacto pela educação colocou a educação como prioridade para as políticas públicas de Apucarana, a partir do consenso estabelecido entre o governo e representantes de diferentes setores da sociedade. Ressaltamos que:

Já na primeira fase de implantação, foi possível observar sinais visíveis que confirmavam o acerto da estratégia escolhida: redução dos índices de repetência (de 19,2% para 12,5%) e evasão escolar (de 6,8% para 0,5%); garantia de três refeições diárias aos estudantes, em conformidade com o que estabelece a OMS, ocasionado redução das despesas municipais com o setor de saúde pública; liberação das mães para o mercado de trabalho, contribuindo para a elevação da renda familiar e consequente melhoria da qualidade de vida das famílias; alunos das escolas municipais começaram a se destacar em eventos educacionais, culturais e esportivos; igualmente, projetos educacionais desenvolvidos na rede municipal passaram a ganhar destaque em concursos estaduais e nacionais; e, com a extinção das unidades multisseriadas da zona rural, ampliava-se o compromisso por uma educação integral e de qualidade para todos os estudantes, independentemente do local onde residiam (SILVA, 2012a, p. 370-371).

Segundo Silva (2012a), diversos programas foram implementados nos setores da saúde, assistência social, cultura, esportes, geração de emprego e renda, com ênfase no setor da educação. Nesse sentido, a educação integral foi colocada de forma prioritária nas políticas públicas do município e articulou-se com todas as demais áreas para melhorias na qualidade da educação. Além da administração pública, a sociedade também teria participado das discussões referentes às questões e aos problemas da educação no município. Para isso foi criado o Programa Células Comunitárias, que dividia o município em 24 regiões e cada região possuía a sua célula com funcionamento dentro da escola. As células eram compostas pela direção e funcionários da escola, pela Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), lideranças representativas da Associação de Moradores, Unidade Básica de Saúde, Centro Municipal de Educação Infantil, igrejas e outras instituições (SILVA, 2012a).

O Programa de Educação Integral de Apucarana previa ainda a capacitação dos professores e funcionários de apoio das escolas por meio de cursos de formação continuada. A criação da Fundação Apucarana Cidade Educação (FACE), um centro de estudos e pesquisas voltados à educação integral, além de cursos de capacitação, promoveu cursos de educação superior para formar profissionais dentro de um modelo pautado na educação integral. O

Programa de Educação Integral de Apucarana propõe desconstruir a visão de turno e contraturno naturalizado na escola atual, apresentando uma reorganização das disciplinas aliada a projetos sociais, culturais e esportivos desenvolvidos pela escola em parceria com a APMF, com o Exército Brasileiro (30º BIM), Polícia Militar do Paraná, Sistema S (SESI, SESC, SENAC, SENAI, SEBRAE), Associação Comercial, Empresas, Instituições de Ensino Superior, Clubes de Serviço, Associações, entre outros (SILVA, 2012a).

De acordo com a opinião do Secretário de Desenvolvimento Humano de Apucarana, os resultados obtidos com o Programa de Educação Integral de Apucarana acabaram chamando a atenção de gestores que foram até o município conhecer um pouco mais sobre o que ali estava sendo desenvolvido. O Programa de Educação Integral de Apucarana serviu como modelo para diversos municípios construírem e implementarem as suas próprias propostas de educação em tempo integral/educação integral (SILVA, 2012a).

A fala do Secretário de Desenvolvimento Humano de Apucarana coloca o Programa de Educação Integral do município como um exemplo bem sucedido de proposta de educação em tempo integral em progresso no Brasil. Contudo, ao atentarmos para a opinião dos indivíduos que participaram do processo de implementação e desenvolvimento do programa diretamente nas escolas, “os burocratas do nível de rua”, verificamos que o discurso governamental é diferente do que de fato a escola e os seus atores vivenciam no seu cotidiano.

Na pesquisa de Ferreira (2007), realizada em uma escola municipal de Apucarana, foi possível verificar os diversos problemas enfrentados pelos diretores e professores no processo de implementação e gestão da ampliação da jornada escolar. Em 2001, a educação em tempo integral deveria ser implementada na escola, contudo, devido ao grande número de alunos, à falta de espaços e à precariedade da infraestrutura da escola, esse processo iniciou-se somente em 2003, após a realização de algumas obras de ampliação na escola. Mesmo com a conclusão das obras, Ferreira (2007) apresenta diversas dificuldades enfrentadas pela escola no início do programa, em especial relacionadas: à falta de interesse das crianças por determinadas oficinas; ao barulho presente no deslocamento dos alunos pelo corredor, questão que atrapalhava o bom andamento das aulas; ao tumulto no horário do almoço devido à falta de refeitório, à falta de funcionários e à dificuldade das merendeiras se adequarem a toda essa nova organização necessária ao funcionamento do programa; à reclamação constante dos pais, que com frequência solicitavam a dispensa dos seus filhos nas atividades do contraturno escolar.

Na opinião dos professores, mesmo com o reconhecimento sobre a importância da educação em tempo integral para o progresso dos alunos, a falta de infraestrutura, a falta de materiais, a falta de profissionais, a falta de preparo dos estagiários, o grande número de alunos e o cansaço dos alunos, devido ao longo período que eles passavam na escola, dificultavam o sucesso da proposta. Em relação ao cansaço dos alunos, alguns professores ressaltaram que esse ponto atrapalhava a aprendizagem e o rendimento dos alunos.

[...] a quantidade de horas que a criança permanece na escola, são 9 horas de permanência, fora provavelmente uma hora de vinda e uma hora pra retornar. Nós não podemos contar durante a semana com a ajuda dos pais, nas tarefas de casa. Os alunos não conseguem, eles chegam em casa cansados, alguns tomam banho e jantam outros jantam e não tomam banho, principalmente no início do ano, quando a adaptação é bem difícil. [...] no primeiro ano de tempo integral a gente tinha como trabalhar a tarefa orientada, não deu certo porque à tarde eles não querem fazer a tarefa. À tarde eles estão cansados, estão esgotados, e não querem nada. Então fica difícil pra gente trabalhar, difícil pra eles também (FERREIRA, 2007, p. 95).

Ferreira (2007), com base nos dados encontrados em sua pesquisa, posiciona-se da seguinte forma:

Desconsiderar a estrutura física e as condições de funcionamento de uma proposta é deixar de garantir o mínimo necessário para o desenvolvimento do trabalho com qualidade. Essa é uma questão bastante polêmica para a escola em tempo integral; improvisar novas salas de aula ou superlotar as já existentes são medidas paliativas, de tratamento superficial do problema da educação. Nesse contexto, é importante refletir como se dá a relação da ampliação com a qualidade de ensino, quando alguns dos elementos básicos não foram resolvidos e que são sem dúvida nenhuma, determinantes para o bom desenvolvimento que se deseja, como a formação dos professores, sua remuneração justa, instalações adequadas com funcionários suficientes e competentes para atender a real demanda da escola (FERREIRA, 2007, p. 93).

3.1.2. Programa Escola Integrada de Belo Horizonte

Em Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais, o Programa Escola Integrada (PEI) tem o seu início em 2006. O PEI foi erguido com base num movimento iniciado em 1994 com vistas a construir uma nova configuração escolar, enfatizando experiências sociais e culturais presentes fora do ambiente escolar, contemplando a ideia de uma formação mais completa para os alunos. Em 1995, a secretaria municipal de Belo Horizonte inaugura o Programa BH para as Crianças com a perspectiva de proporcionar aos alunos uma efetiva

aproximação entre os programas culturais em desenvolvimento na cidade e as escolas, por meio da disponibilização de transporte para os alunos visitarem e vivenciarem as práticas culturais oferecidas na cidade (MACEDO et al. 2012⁹).

Nesse período, outros programas e complementações às propostas em desenvolvimento foram surgindo, tanto pelas iniciativas municipais e estaduais quanto pelas iniciativas do governo federal. Entre eles destacamos o programa Escola Aberta, com a proposta de oferecer atividades culturais e esportivas para os alunos e para a comunidade em geral nos finais de semana. O Programa Segundo Tempo (PST), do Ministério do Esporte, também é um desses programas que surge com a intenção de democratizar o acesso ao esporte e passa a ser incorporado às propostas de educação de tempo integral. De acordo com a equipe da Secretaria de Educação de Belo Horizonte, para dar suporte a todos esses projetos em andamento, a prefeitura de Belo Horizonte adotou a estratégia da intersetorialidade como conceito e ferramenta que desse conta do desenvolvimento dessas iniciativas. Tal conceito fornece a coerência necessária de ampliação da jornada escolar dos alunos numa escola que possui equipamentos escolares precarizados, em sua maioria, professores de tempo parcial e novas demandas educativas que a escola não está equipada pedagogicamente para oferecer. Diante dessas necessidades, foram mobilizadas em Belo Horizonte as secretarias de Abastecimento, Saúde, Superintendência do Desenvolvimento Urbano, Serviço de Limpeza Urbana e de Transportes (MACEDO et al. 2012).

Para Macedo et al. (2012), uma questão que favoreceu a criação do PEI em Belo Horizonte foi o ingresso do município na Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), no ano de 2000. O conceito de Cidades Educadoras teve o seu início em Barcelona - Espanha, na década de 1990, e valoriza a contribuição dos diferentes espaços da cidade no processo educativo, dividindo a responsabilidade da escola na tarefa de educar com os demais setores sociais, possibilitando aos indivíduos vivenciar diferentes experiências em toda a abrangência dos espaços públicos, que devem ser disponíveis e acessíveis para toda a população. Assim, a educação escolar estaria rompendo com os muros escolares e ampliava a

⁹ Todos os autores deste artigo, Neuza Maria Santos Macedo, Macaé Maria Evaristo, Madalena Ferrari Godoy, Tadeu Rodrigo Ribeiro eram funcionários da secretaria de educação de Belo Horizonte. Macaé Maria Evaristo foi secretária de educação e os demais profissionais estavam envolvidos com a coordenação do Programa Escola Integrada da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

responsabilidade de educar para outras instituições, como museus, teatros, centros esportivos etc.

Em 2004, Belo Horizonte assume a coordenação da Rede Brasileira de Cidades Educadoras. A partir daí, foi estreitado o contato com outras cidades que desenvolvem projetos seguindo essa mesma perspectiva. Esse intercâmbio com municípios no Brasil e no exterior serviu para enriquecer o repertório de possibilidades a serem trabalhadas no PEI. Nessas possibilidades, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte pontua:

Os estudantes deveriam ter mais tempo para a aprendizagem dentro e fora do espaço escolar, com proteção social e enriquecimento curricular, radicalizando a interação da aprendizagem com a cultura, unindo espaços ociosos do bairro, apropriando-se dos espaços culturais e de lazer da cidade, potencializando a interlocução com as universidades e seus estudantes e contando com profissionais da comunidade em atividades culturais e esportivas, todas elas coordenadas por um educador da própria escola. Surgiu, assim, a escola integrada (MACEDO et al. 2012, p. 425).

O PEI foi instituído inicialmente em sete escolas como um projeto piloto. O programa atendia a mais de 130 escolas municipais de Belo Horizonte e tinha como objetivo atender a todas as escolas da rede municipal. A escola e sua comunidade constroem e estabelecem o seu projeto político-pedagógico, pois possuem diferentes características e possibilidades para se apropriarem do programa. O PEI acontece dentro das escolas e também em parcerias firmadas com instituições públicas e privadas. Cada escola possui um professor chamado professor comunitário, que é um docente do quadro efetivo da prefeitura de Belo Horizonte. Ele é o responsável por coordenar o funcionamento do programa considerando o projeto político-pedagógico da escola. O PEI conta também com os monitores, agentes culturais responsáveis pelas oficinas do programa e se aproximam da escola para transmitir aos alunos a sua experiência em determinado campo cultural. A coordenação do programa é feita pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (MACEDO et al. 2012).

Para a equipe da Secretaria de Educação de Belo Horizonte, outra importante parceria consolidada pelo PEI diz respeito às instituições de ensino superior. No início do programa essa parceria aconteceu somente com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente existem 13 instituições de ensino superior com parcerias firmadas com o PEI, proporcionando a presença de universitários dentro do grupo de trabalho das escolas (MACEDO et al., 2012).

Posterior à fala dos representantes da Secretaria de Educação de Belo Horizonte, trazemos as dissertações de Coelho (2011) e Silva (2013b), que analisaram a opinião e o

trabalho docente dos professores envolvidos com o PEI na rede municipal de Belo Horizonte. Coelho (2011) apresenta algumas questões que dificultam o trabalho docente dos profissionais que atuam na ampliação da jornada escolar no PEI. Segundo a fala de uma professora comunitária, mesmo com parcerias para o funcionamento das atividades do PEI, o local em que essas atividades eram realizadas não era o ideal, pois se tratava de uma casa localizada a aproximadamente 190 metros da escola. Essa casa possuía alguns quartos, porém, pequenos, e não possibilitavam a instalação de um mobiliário adequado para as crianças maiores e os adolescentes. Essa questão atrapalhava o bom rendimento dos alunos uma vez que, além da questão do mobiliário, a infraestrutura dessa casa também não suportava o número total de alunos de uma turma do PEI, no caso 25 alunos. Além da infraestrutura insuficiente, o baixo valor do salário e o baixo nível de formação dos monitores responsáveis pelas atividades do PEI se apresentavam como um problema, principalmente pela rotatividade desses profissionais.

Em Silva (2013b), constatamos que a infraestrutura é um problema encontrado também em suas análises sobre o PEI. Mesmo com parcerias firmadas entre a escola e outras instituições ou espaços no entorno da escola, a falta de um local específico para as atividades do programa gerava certa desorganização na escola segundo a autora.

A ausência e indefinição dos espaços também deixavam os alunos sem uma referência, ficando às vezes perdidos pela escola. Geralmente eles se juntavam em uma área próxima às salas de aulas do programa antes de se deslocarem para suas oficinas com os seus respectivos monitores. No entanto, a falta de referência dos alunos também era sentida em relação ao monitor e à oficina, eles pareciam em alguns momentos perdidos; alguns perambulavam pela escola, outros chegavam com atrasos à oficina de sua turma, vários passavam entre as oficinas perguntando de qual turma se tratava. O movimento entre alunos e turmas era constante seguido de muito ruído. Os monitores, principalmente as agentes culturais de apoio, tinham bastante trabalho dificultado pela falta de uniformes e identificação dos alunos. A todo momento tentavam direcioná-los e manter o controle do programa. Quando não conseguiam, acionavam a Professora Comunitária (SILVA, 2013b, p. 113).

Em outra passagem, mesmo com locais disponíveis fora da escola para o desenvolvimento das atividades do contraturno, os monitores se mostraram insatisfeitos pelo fato de não haver espaço dentro da escola para as suas oficinas.

Algumas passagens do trabalho de Silva (2013b) nos apresentam um pouco da forma como as atividades eram conduzidas nas oficinas do PEI na escola pesquisada. Em uma oficina de informática, observada pela pesquisadora, os alunos estavam em duplas utilizando os computadores. Nessa atividade, o que de fato os alunos faziam era utilizar a internet em

sites de jogos e redes sociais, enquanto o agente cultural realizava atividades paralelas, como anotações e lista de frequência. O agente cultural informou à pesquisadora que as atividades da sua oficina estavam sendo livres em função da baixa frequência dos alunos. Em outra oficina observada pela pesquisadora, dessa vez de música, os alunos estavam assistindo a um filme deitados em colchonetes em uma sala improvisada. Segundo Silva (2013b), a intenção do monitor era trabalhar a trilha sonora do filme em exibição com os alunos, no entanto a todo tempo o monitor chamava a atenção de um aluno ou outro devido a brigas e brincadeiras durante o filme, fato que o levou a chamar a professora comunitária para tentar controlar a situação.

Percebemos que trabalho algum estava sendo guiado pelos mediadores responsáveis pelas atividades acima descritas. Esse cenário nos fornece base para levantarmos a hipótese de o programa funcionar como uma forma de “passatempo” para os alunos, e, nesse caso, supervisionados por um responsável, longe dos *perigos* da rua. A preocupação com a qualidade das experiências não parece ser a principal preocupação presente nas oficinas acima observadas pela pesquisadora.

A falta de aproximação entre os monitores do PEI e os professores efetivos da escola foi destacada por Silva (2013b). A seguir, apresentamos a fala de dois monitores do PEI a respeito dessa temática:

A relação dos professores da escola integrada não é muito bem vista não. Eles não gostam muito, parece, de se misturar. Parece que tem tipo uma rejeição os da escola geral com da escola integrada...

Eu vejo um pouco uma dificuldade assim, uma certa barreira entre a escola integral e a escola regular... É como se tivesse um muro mesmo, a gente não tem muita informação do que está acontecendo. A gente sabe mais pela coordenadora ou pelos próprios alunos (SILVA, 2013b, p. 129).

Assim como em Coelho (2011), o valor do salário pago aos monitores foi uma reclamação presente também na pesquisa de Silva (2013b). Segundo um monitor, o trabalho é muito grande em comparação com o baixo valor do salário recebido e o que o motiva a continuar é o apreço pelo programa.

A pesquisa de Silva (2013b) investigou dois programas de ampliação da jornada escolar de Belo Horizonte, além do PEI da rede municipal, a autora pesquisou o Programa de Educação em Tempo Integral (PROETI) da rede estadual de Minas Gerais. Na visão da pesquisadora:

Contudo, a partir das caracterizações e observações levantadas, tanto na escola da rede estadual quanto na da rede municipal, conseguimos visualizar um pouco como esses estabelecimentos e os projetos/programas pesquisados têm se organizado mediante novas demandas trazidas pela ampliação da jornada educativa dos alunos. Vimos que, apesar das boas intenções e esforços da direção escolar e/ou coordenação das experiências de educação em tempo integral, há muitos empecilhos de ordem estrutural e financeira para que os trabalhos desenvolvidos surtam os reais efeitos de uma educação que se pretende integral. (SILVA, 2013b, p. 115).

3.1.3. Programa Bairro-Escola

O Programa Bairro-Escola do município de Nova Iguaçu, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, teve o seu início em 2006 e tinha por intenção diminuir as desigualdades sociais, entendendo que esse problema passaria por toda uma reorganização governamental, pois as políticas setoriais isoladas não teriam a capacidade de combater tal problema. O programa propôs uma integração entre as administrações públicas (municipal, estadual e federal), além de estreitar os laços com as comunidades utilizando as suas potencialidades e seus saberes locais. Para Silva (2012b), a principal diferença do Programa Bairro-Escola frente tantas outras propostas semelhantes difundidas no país foi a intersetorialidade. Destacamos que, embora a coordenadora coloque a intersetorialidade presente no Programa Bairro-Escola como um diferencial e uma novidade frente a outras propostas de ampliação da jornada escolar, percebemos que diversas administrações públicas também divulgam a utilização dessa estratégia nos seus programas.

Segundo a coordenadora geral do Programa Bairro-Escola entre 2005 e 2010, Silva (2012b), diferentes problemas envolveram a cidade de Nova Iguaçu, perpassando por questões que envolvem a educação, o saneamento, a segurança, a saúde, a habitação, a cultura, o lazer, a assistência social, o trabalho, entre outras (SILVA, 2012b). Por esse motivo, um trabalho focado especificamente em um único setor desses acima destacados não irá trazer melhorias para a qualidade de vida da população, pois essas questões estão imbricadas e necessitam de ações coordenadas. Sendo assim, a intersetorialidade se configurava “uma nova forma de gerir a cidade e de construir políticas públicas que possibilitem superar a fragmentação dos conhecimentos e das estruturas sociais para produzir efeitos mais significativos na qualidade de vida da população” (SILVA, 2012b, p. 381).

Nesse sentido, o Programa Bairro-Escola partiu de um formato de gestão compartilhada entre as secretarias municipais de cultura, esporte e lazer, meio ambiente, saúde, assistência social e prevenção à violência e coordenadoria de ciência e tecnologia. Para estabelecer as parcerias entre as secretarias, estudar as propostas de cada setor, avaliar o andamento do programa, entre outras questões, foi criado o Comitê Gestor do Bairro-Escola (NOVA IGUAÇU, 2009).

O Programa Bairro-Escola foi construído com base nos conceitos da ONG Aprendiz em São Paulo, entretanto, para se tornar uma política pública de educação em tempo integral, alinhada a outras políticas públicas do município de Nova Iguaçu, foi necessário que o programa fosse erguido a partir de uma base conceitual e procedimental própria. Nesse sentido, os objetivos do programa anunciados eram:

Desenvolvimento integral das crianças e adolescentes; ampliação do tempo escolar, com a expansão da jornada escolar de 4 para pelo menos 7 horas diárias; ampliação de espaços localizados fora das escolas públicas municipais, mas a ela programaticamente ligados, onde é realizado parte do atendimento complementar dos estudantes da rede pública de ensino; ampliação de oportunidades educativas, incorporando à matriz curricular regular atividades complementares nos campos da cultura, do esporte, do lazer, da saúde e do meio ambiente; ampliação dos atores sociais envolvidos no processo educativo, abrangendo não apenas os professores e demais profissionais da educação, mas também equipes de ONGs conveniadas ao programa Bairro-Escola ou a um de seus projetos, universitários bolsistas e agentes sociais locais das comunidades como monitores voluntários (SILVA, 2012b, p. 383).

Com base nos objetivos acima destacados, é possível observar parte do mecanismo de funcionamento do Programa Bairro-Escola. A ampliação da jornada escolar perpassava por oferecer atividades aos alunos em espaços fora do ambiente escolar, contudo, mantendo conexões entre as escolas, os espaços e as instituições parceiras. Na gênese do programa, havia uma clara percepção dos gestores de que as escolas de Nova Iguaçu não possuíam infraestrutura adequada, era insuficiente a quantidade de professores, além de outras questões que dificultavam a implementação de uma política de ampliação do tempo escolar (NOVA IGUAÇU, 2009). Nesse primeiro momento, foram diagnosticadas as possibilidades existentes no entorno das escolas para que o programa pudesse acontecer de forma rápida, sem necessitar de grandes investimentos nas escolas. Esse modelo previu parcerias com instituições públicas e privadas para o desenvolvimento do programa. Nesse processo, muitas instituições tornavam-se parceiras, mas, depois de certo período desistiam da parceria, gerando grandes problemas para a gestão do programa no interior das escolas. Muitas dessas

desistências estavam relacionadas aos custos extras que a pareceria gerava para a entidade parceira. Com base nesse diagnóstico, foi então realizada uma chamada pública para que novas parcerias fossem firmadas, contudo, prevendo o ressarcimento dos custos com água, luz e limpeza, considerando a forma como o espaço era utilizado pelo programa. Esse procedimento, segundo a fonte oficial, teria ajudado a promover novas parcerias (NOVA IGUAÇU, 2009).

Cada unidade escolar elaborou o seu próprio projeto político pedagógico de acordo com sua realidade e suas necessidades, criando nesse processo a oportunidade de se estabelecer um maior laço de envolvimento e responsabilidade com as comunidades. Para possibilitar essa proximidade, foi essencial desenvolver uma gestão democrática na qual todos participassem do processo, desde os professores, funcionários de apoio, diretores, alunos, famílias, universidades, comunidades e organizações sociais. Vejamos a fala oficial do programa:

A gestão democrática se sustenta em um processo de descentralização pedagógica, financeira e administrativa e no reconhecimento que as relações no espaço escolar são também relações de poder, que devem ser visibilizadas e pactuadas. A eleição de dirigentes; o fortalecimento dos conselhos escolares e dos conselhos diretores; a abertura da escola para a comunidade e para as famílias; a construção do Projeto Político Pedagógico pela comunidade escolar, com sua responsabilização; a descentralização de recursos financeiros e a simplificação dos processos administrativos são ações básicas para a construção e consolidação da gestão necessária à educação brasileira (NOVA IGUAÇU, 2009, p. 9).

No Programa Bairro-Escola, as oficinas eram oferecidas no horário complementar e conduzidas por estudantes universitários ou pessoas da própria comunidade com algum saber ou experiência artística, esportiva ou cultural. As mães ajudavam na organização e no apoio para o funcionamento das oficinas. Logo no início percebeu-se que as oficinas não atraíam a atenção e a participação dos adolescentes do segundo segmento do ensino fundamental, diferente das crianças do primeiro segmento. A solução nesse caso foi possibilitar aos alunos do segundo segmento escolher individualmente as oficinas de maior interesse, não existindo um formato único para o desenvolvimento do programa (NOVA IGUAÇU, 2009).

Rosa (2011), ao analisar em sua pesquisa, entre outras questões, a opinião da diretora, dos professores e dos parceiros de uma escola municipal de Nova Iguaçu para o desenvolvimento do Programa Bairro-Escola, aponta para a precariedade dos espaços disponíveis para a realização das atividades do contraturno, dificultando o processo de aprendizagem dos alunos. “Dessa forma, posso inferir que a oferta de atividades em espaços

precários, em termos físicos e funcionais, implica a fragilização dos aspectos que deveriam ser essenciais, tal como o processo ensino-aprendizagem” (ROSA, 2011, p. 102). Rosa (2011) relata que as atividades de ampliação da jornada escolar do contraturno aconteciam em ambientes externos, parceiros da escola, e, de acordo com as suas observações, era difícil relacionar os conteúdos trabalhados em sala de aula com as atividades que aconteciam no contraturno, muito em função do raro encontro entre os professores do quadro da escola e os monitores do programa. A autora sinaliza que essa questão dificulta o sucesso do trabalho pedagógico e defende uma integração entre os conteúdos escolares e as atividades de ampliação da jornada escola no contraturno.

Moehlecke (2015), ao analisar a percepção de gestores do Programa Bairro-Escola/Mais Educação, pontua como um dos problemas destacados pelos entrevistados “a dificuldade de adesão ao programa, seja por parte da direção e professores, seja das famílias” (MOEHLECKE, 2015, p. 126). A diretora de uma escola ressaltou que os professores não aceitavam a figura do estagiário como responsável pelas oficinas, em especial as relacionadas ao reforço escolar. As famílias também demonstravam preocupação com o deslocamento dos seus filhos pela comunidade, e para as crianças menores era necessária a presença de algum responsável para levar e buscar as crianças em diferentes locais e horários, o que gerava dificuldades para a organização familiar. A autora resalta ainda o consenso dos entrevistados em relação à precária infraestrutura das escolas e das instituições parceiras.

Lavinas et al. (2011), conforme os estudos acima citados, pontuam: o desagrado dos professores com a atuação de estagiários ministrando as oficinas do Programa Bairro-Escola; a falta de articulação entre as atividades desenvolvidas nas disciplinas escolares e as atividades do contraturno com extensão da jornada escolar; a dificuldade de algumas escolas em conseguir e em manter instituições parceiras para o desenvolvimento do programa. As autoras ressaltam que várias escolas divulgavam espaços públicos como parceiros para o desenvolvimento do programa (praças, quadras comunitárias, etc.), contudo esse procedimento não deveria ser encarado como uma forma de parceria, pois “não implica forçosamente uma relação de construção de identidades, baseada em apoio mútuo, cooperação e aderência” (LAVINAS et al., 2011, p. 13). Lavinas et al. (2011) apresentam a seguinte avaliação sobre o Programa Bairro-Escola:

Em resumo, os resultados obtidos na avaliação do PBE indicam que o programa está longe de alcançar os objetivos e metas definidos, em qualquer das vertentes em que seja analisado. Enquanto estratégia de melhoria do desempenho escolar, é impossível avaliar seus impactos, pela falta de acompanhamento e controle

específico. Mesmo que a rede municipal de ensino apresente uma elevação do seu IDEB em 2009, não se poderá creditar tal fenômeno às ações desenvolvidas no PBE. No que se refere à requalificação urbana, os dados coletados apontam o desconhecimento, pela maioria das famílias entrevistadas (2/3), de qualquer melhoria urbana decorrente do programa. No que se refere ao maior acesso a programas sociais, o quadro é o mesmo: é patente a precariedade da rede de proteção local, mesmo para aquelas famílias que participam do principal programa social da Prefeitura. Estar no Bairro-Escola não assegura vínculos e cobertura em outras frentes de atendimento importante, notadamente a saúde. A rede, na prática, não existe. Finalmente, tratando-se dos objetivos mais amplos, de oferta de uma educação integral que contribuísse também para a construção de uma Cidade Educadora, além do impacto na cidade e na sua identidade, o Programa deveria proporcionar espaços de mobilização e promover mais participação cidadã, metas que não foram alcançadas, se se leva em conta que a maioria sequer participa dos conselhos locais do PBE (LAVINAS et al., 2011, p. 24-25).

3.1.4. Programas Inspiradores do Programa Mais Educação: a imagem frente à realidade

Esse subtítulo apresenta a contradição presente nas três propostas de ampliação da jornada escolar acima analisadas. Quando observamos a fala dos membros das secretarias de educação responsáveis pelos programas verificamos a imagem de um programa bem estruturado, que de fato contribui com uma maior oferta de atividades para os alunos, com toda a cidade e comunidade envolvidas, funcionando de forma harmônica, com parcerias consolidadas para o caminhar da proposta. Por outro lado, ao verificarmos os estudos que dão voz aos diretores de escola, professores e monitores/estagiários, percebemos que a realidade não é a mesma apresentada pelas secretarias. As reclamações são constantes, principalmente relacionadas à infraestrutura, à baixa valorização salarial dos monitores/estagiários responsáveis pelas atividades de ampliação da jornada escolar, à falta de proximidade entre as atividades pedagógicas da escola e às atividades do contraturno escolar.

A utilização da cidade, dos seus espaços públicos e privados, como parceiros para o desenvolvimento das atividades em cada uma das experiências apresentadas foi uma característica marcante na fala dos gestores das secretarias de educação locais. Ao observarmos a opinião dos diretores das escolas, professores e monitores/estagiários, percebemos que nem todas as escolas contam com parceiros para o desenvolvimento das atividades de ampliação da jornada escolar. Mesmo as escolas que contam com esses parceiros sofrem com algumas questões, principalmente em relação à infraestrutura ruim ou inadequada dos espaços disponibilizados por essas parcerias e às dificuldades de organização no deslocamento dos alunos para estes ambientes. A desistência de alguns parceiros das

escolas no decorrer do processo de implementação e desenvolvimento da ampliação da jornada escolar também foi uma questão presente nas pesquisas.

Destacamos que as dificuldades para o estabelecimento de parcerias não é exclusividade do Programa Mais Educação. Em Ferreira et al. (2009), verificamos que outro programa do governo federal, o PST, também sofre com a adesão de parceiros para o seu funcionamento, no caso desse programa, em relação à democratização do esporte.

A segunda consideração refere-se à existência de alternativas para a implantação de núcleos em determinadas regiões. Mencionou-se seguidamente que em algumas localidades há poucas opções de “parceiros”, se é que há alguma. Isto impõe dificuldades para que se aperfeiçoe o funcionamento dos núcleos, visto que a não renovação do convênio com aquele conveniente provavelmente deixará sem atendimento as crianças e jovens daquela localidade (FERREIRA et al. 2009, p. 33).

Nesse ponto, a crítica recai sobre a ideia da parceria devido à escassez de espaços ou de instituições locais que possam apoiar a escola para a implementação e o desenvolvimento de programas de diferentes intencionalidades. Um programa que propõe o seu funcionamento num esquema de parceria, ao que tudo indica, sofre com graves problemas. Com a carência de equipamentos públicos e privados diagnosticada por todo o país, a escola muitas vezes se coloca como a principal e até mesmo a única instituição presente em determinada localidade. Como a escola poderia buscar parceiros locais em realidades que evidenciam a inexistência dessa possibilidade, é uma tarefa que somente os idealizadores dos programas podem responder.

Cavaliere (2007), ao discorrer sobre a atual precariedade da escola e o desinteresse dos alunos por essa instituição, pontua que “a complementação no contraturno com atividades planejadas e praticadas fora dela são uma espécie de abdicação, de desistência da escola. Um reconhecimento tácito de que a escola não tem solução” (CAVALIERE, 2007, p. 1032).

Cavaliere (2007) alerta para possíveis dificuldades enfrentadas por estratégias que favoreçam a utilização de variados espaços no desenvolvimento de políticas de ampliação da jornada escolar. Segundo a autora:

O problema dos modelos que fragmentam a oferta das atividades educativas em diferentes ambientes é que a manutenção de uma referência tanto para o aluno, como para a proposta pedagógica fica, na prática, muito dificultada. A organização das atividades dependeria de inúmeros fatores e os processos de planejamento e avaliação também precisariam ser descentralizados. Numa sociedade com pouca

tradição de autonomia organizativa e frágeis instituições sociais, quais as chances de sucesso, do ponto de vista da qualidade pedagógica, de uma política desse tipo?[...] Em que se baseia a suposição de que organizações não-governamentais ou de outras áreas da administração pública que não a educacional, terão a competência administrativa e profissional, nas dimensões requeridas, para montar uma rede de ações articuladas à escola e ao sistema educacional? De onde virá essa capacidade? (CAVALIERE, 2007, p. 1030-1031).

Assim como o alerta de Cavaliere (2007), verificamos que de fato as ações desenvolvidas no contraturno não se apresentavam articuladas com as atividades da escola e das disciplinas escolares. Não existe proximidade entre os monitores/estagiários e os professores efetivos das escolas no que diz respeito ao planejamento conjunto de conteúdos e/ou atividades. Pelo contrário, evidenciamos relatos de preconceito dos professores efetivos, muito em função da baixa formação ou da formação em processo dos monitores/estagiários.

O questionamento de Cavaliere (2007) sobre a qualidade pedagógica das propostas de ampliação da jornada escolar faz todo sentido quando analisamos o contexto em que são desenvolvidas e como são conduzidas as atividades de ampliação da jornada escolar. Espaços precários, muitas vezes improvisados, com mobiliário inadequado, com falta de espaço para a acomodação de todos os alunos e o próprio desinteresse deles, seja por cansaço, seja por falta de afinidade com as atividades, são questões que dificultam o sucesso desse tipo de política. Em relação à condução das atividades, foram evidenciados nas pesquisas apresentadas, monitores que deixavam os alunos livres para utilizar o computador e para assistir filmes, sem nenhum direcionamento pedagógico, apenas controlando as brigas e bagunças que aconteciam nos espaços.

Diante desse quadro, questionamos se os programas de ampliação da jornada escolar em curso vêm cumprindo a sua proposta de ampliar as possibilidades formativas dos alunos, dentro de uma noção de educação integral defendida por eles. Ao que tudo indica, com base nas pesquisas acima apresentadas, eles possuem a sua utilidade traduzida na necessidade de um responsável para cuidar dos alunos no contraturno, sem preocupação pedagógica e/ou com a ampliação de experiências e vivências para os alunos. Nesse sentido, a figura do monitor/estagiário estaria mais relacionada à imagem de um cuidador do que de um agente responsável por ensinar e transmitir novas habilidades, significados e competências para os alunos.

Por fim, trazemos uma conclusão de duas autoras que pesquisaram o Programa Bairro-Escola e produziram o artigo “Programa Bairro-Escola: o fracasso de uma boa ideia”.

Enfim, um dado preocupante nesse conjunto de informações sobre o PBE, que também está presente em outras políticas e projetos da área social, é o fato de resultados pouco significativos serem apresentados como grandes ganhos, principalmente porque se trata de um programa cuja clientela-alvo integra a parcela da população brasileira cujo cotidiano, historicamente, tem sido marcado pela negligência e pela omissão dos poderes públicos, que a ela destinam as migalhas do banquete. Em múltiplas análises da desigualdade social no Brasil identificou-se a difusão da percepção das políticas sociais como políticas para pobres, razão pela qual considera-se perfeitamente normal e justificável que elas tenham resultados pobres. A concepção de que, em se tratando dos pobres, o pouco é melhor do que nada, com certeza aplaca consciências e garante dividendos políticos porque contribui fortemente para manter boa parcela da população altamente dependente da “boa-vontade” dos governantes que, por sua vez, transformam em benesses os mais elementares direitos de cidadania. Como se pode perceber, nada mais contraditório e menos adequado a um projeto de Educação Integral e de construção de uma Cidade Educadora (LAVINAS et al, 2011, p. 32-33).

3.2. A educação integral e a educação em tempo integral na legislação brasileira

Sob essas influências, nasce o Programa Mais Educação, trazendo como proposta a indução de uma política de educação de tempo integral voltada para as escolas públicas brasileiras. O Programa Mais Educação surge por meio da Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e é regulamentado pelo Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010. De acordo com a portaria, o programa “visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar” e tem como objetivo:

[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007).

O Programa Mais Educação tem início efetivo em 2008, atendendo a 1380 escolas em 55 municípios nos 27 estados, contemplando um total de 386 mil estudantes. No ano de 2009, o número de escolas atendidas pelo programa subiu para 5 mil em 126 municípios, em todos

os estados e também no Distrito Federal, beneficiando aproximadamente 1,5 milhão de estudantes. Segundo o MEC, em 2013, 49 mil escolas faziam parte do Programa Mais Educação, superando a meta prevista de 45 mil escolas para esse ano. Para o ano de 2014 e para o ano de 2015, não encontramos informações oficiais sobre o número de escolas atendidas pelo Programa Mais Educação nesses anos.

Percebemos um direcionamento para o fortalecimento da educação em tempo integral como um caminho para a reorganização da educação no Brasil. Por meio dos programas de governo dos candidatos à presidência da república em 2014, observamos que esse tema educacional esteve presente e se constituiu em plataforma política de todos os candidatos. O presidenciável Aécio Neves, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), em seu programa de governo, trazia, entre outras questões para a educação, a “implantação da escola de tempo integral” (NEVES, 2014, p. 49). A candidata à presidência da república, Marina Silva, do Partido Socialista Brasileiro (PSB), trazia de forma mais densa e conceituada uma proposta de educação integral. Nessa proposta, Marina Silva discorre sobre a educação integral como uma medida necessária para a escola frente à realidade do século XXI. O seu lema era: “Educação integral para crianças e jovens: o enorme desafio de dar resposta a demandas do século 21. Não basta mais tempo de escola, é preciso uma nova escola, com alunos conectados”. Marina Silva defende a educação integral para toda a educação básica e projetava, se eleita, torná-la uma política pública. A candidata expôs em seu programa as seguintes questões: a necessidade de investimento para as escolas públicas, pois muitas não possuem condições físicas para o desenvolvimento da educação integral; uma reformulação curricular, buscando, entre outros, aproximar a escola de atividades artísticas, esportivas e culturais, respeitando as diversidades; uma articulação intersetorial, contando com a participação de estados e municípios; dar condições aos gestores de realizarem suas ações para adequação da educação integral e favorecer a formação continuada dos profissionais que trabalham com a educação integral por meio do ingresso em universidades públicas (SILVA, 2014). A candidata eleita, Dilma Rousseff, apenas destacava que ampliaria as iniciativas de seu governo e partido por meio do Programa Mais Educação.

Embora o Programa Mais Educação tenha surgido por meio da Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, é possível observar a indicação da educação integral em diferentes dispositivos legais, redigidos a partir da década de 1980. Inicialmente, ao analisar a Constituição Federal de 1988, mesmo sem referência direta ao termo educação

integral, encontramos em seu (art. 205) sinalizações que nos remetem aos pressupostos defendidos pela educação integral “(...) visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2001). Posteriormente na LDB de 1996, em seu (art. 2), que diz respeito aos princípios e fins da educação nacional, ratifica o apresentado no (art. 205) da Constituição Federal de 1988, esclarecendo que:

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

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, também encontramos passagens com congruências ao ideário da educação integral. Podemos destacar nesse estatuto o (art. 53) com a seguinte redação: “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990).

Destacamos que somente no (art. 34) da LDB encontramos as primeiras orientações legislativas indicando a educação em tempo integral. De acordo com a redação do (art. 34) “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. Ainda no (art. 34), em seu § 2º, “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Vale ressaltar a previsão de atendimento escolar em tempo integral somente para o ensino fundamental, deixando de lado as outras etapas da educação básica (educação infantil e ensino médio).

Menezes (2009) atenta para a possibilidade de a LDB, mesmo trazendo trechos que deixam clara a indicação para o aumento da jornada escolar, não contemplar em seus objetivos e em sua proposta um trabalho pedagógico voltado para a educação integral. A autora sinaliza que esse aumento da jornada escolar pode estar vinculado a diferentes questões, em especial “à proteção social da criança e do adolescente e aos direitos de pais e mães trabalhadores” (MENEZES, 2009, p. 71). Entretanto, adverte que embora essa questão não esteja elucidada no texto da LDB isso não quer dizer que esse modelo de educação não possa ter sido considerado no momento da sua elaboração.

Ainda na LDB, em suas disposições transitórias, o (art. 87) institui a “década da educação” que teve início um ano após a publicação da LDB. Nesse (art. 87), em seu § 5º, a LDB reforça o compromisso com a ampliação das escolas públicas para o modelo de tempo integral, evidenciando 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” (BRASIL, 1996). Mais uma vez os legisladores deixam clara a preocupação com o ensino fundamental e não mencionam os outros níveis da educação básica. Nessa passagem da LDB, percebemos um direcionamento que limita ainda mais o atendimento em tempo integral às escolas ao especificar as “redes escolares públicas urbanas”, deixando de oferecer essa modalidade de educação para as escolas públicas rurais de ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Posteriormente, em 2001, com a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172, ressurge no cenário legislativo a educação em tempo integral. O PNE foi o primeiro dispositivo legal a normatizar com maiores detalhes a educação em tempo integral uma vez que propõe: expandir o seu atendimento; oferecer quantidade suficiente de funcionários e professores para o aumento da jornada escolar; o mínimo de horas a serem consideradas como educação em tempo integral, no caso sete horas por dia de atividade letiva. No PNE, para além de uma educação em tempo integral, encontramos passagens que podem ser associadas aos preceitos da educação integral, entre os quais destacamos:

que a educação infantil terá um papel cada vez maior na formação integral da pessoa...;
o atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2001).

Ressaltamos que até então o atendimento em tempo integral não era contemplado na educação infantil, sendo exclusividade do ensino fundamental. Vale comentar que, apesar dos avanços obtidos a partir da promulgação do PNE em relação à educação em tempo integral, esse atendimento não era destinado a todos os alunos, priorizando na educação infantil: “as crianças das famílias de menor renda; as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa”. Para o ensino fundamental o PNE também prevê o atendimento “preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda” (BRASIL, 2001). Menezes (2009), mesmo concordando com o fato de as classes

menos favorecidas necessitem de forma mais imediata de uma jornada escolar ampliada, pontua que essa questão fere o (art. 5º) da Constituição Federal, pois “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza...” (MENEZES, 2009, p. 74). Todavia, devemos lembrar que as políticas para redução de desigualdades devem tratar em seu início os diferentes como diferentes, isto é, dar mais a quem tem menos.

Para Menezes (2009), o PNE, ao mapear e evidenciar os problemas que envolvem a educação básica e propor caminhos para o futuro da educação no Brasil, teve a execução dos seus propósitos dificultada pelo veto presidencial. Este veto aconteceu junto a uma importante questão da lei que diz respeito ao financiamento, o qual aumentaria progressivamente os percentuais do PIB a serem destinados à educação. Nesse sentido, Menezes (2009) convida a pensarmos sobre as dificuldades de ampliação do tempo escolar uma vez que a verba destinada pelo PNE não é suficiente nem para a educação em tempo parcial na educação básica.

Em relação aos professores, o PNE coloca como meta para o magistério da educação básica: “Implementar, gradualmente, uma jornada de trabalho de tempo integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar” (BRASIL, 2001). Acreditamos que, entre outras possibilidades, essa medida poderia trazer maior vínculo profissional do docente com a sua escola, ao passar todo o dia letivo em apenas uma instituição. Esse procedimento poderia facilitar a aplicação dos seus esforços, das suas habilidades e da sua competência em prol do desenvolvimento daquele estabelecimento escolar, ao invés de ficar se desdobrando na tarefa de ensinar em diferentes locais. Isso, em tese, facilitaria o maior entrosamento de toda a equipe pedagógica, resultando possivelmente em um ambiente de trabalho positivo e produtivo. Haveria objetivamente mais tempo para planejamento das aulas, para conversas com os pais dos alunos e para envolvimento com a gestão e com os projetos da escola. Contudo, essa medida, pelo menos por enquanto, não está sendo implementada, em especial para o ensino fundamental e ensino médio no Brasil.

Avançando para o ano de 2007, temos a criação do FUNDEB¹⁰. O FUNDEB é um fundo contábil formado pela participação de todos os estados e mais o Distrito Federal. Cada estado e mais o Distrito Federal possui o seu fundo, totalizando vinte e sete fundos, “formado por parcela financeira de recursos federais e por recursos provenientes dos impostos e das

¹⁰ O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, com vigência de 2007 a 2020.

transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal” (BRASIL, 2008). O (art. 212) da Constituição Federal regulamenta:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 2001, p. 121).

Desses 25% de receita obtidos por meio dos impostos, os municípios, os estados e o Distrito Federal aumentariam para 20% o repasse para o fundo, porcentagem essa que era de 15% até então. Esse aumento se deu pela ampliação de atendimento do FUNDEB a toda educação básica (SAVIANI, 2007). O FUNDEB merece destaque nessa construção, pois, pela primeira vez a educação em tempo integral foi contemplada com maior aporte financeiro, comparada à educação em tempo parcial. De acordo com o Manual de Orientação do FUNDEB (2008), verificamos que uma matrícula no ensino fundamental em tempo integral tem um aporte financeiro 25% maior do que uma matrícula nos anos iniciais do ensino fundamental urbano sem ampliação da jornada escolar. Outra questão de destaque do FUNDEB é a destinação de recursos para toda a educação básica e não apenas para o ensino fundamental, como era previsto no caso do FUNDEF. O FUNDEB, mais especificamente do que o PNE, também discorre sobre as possibilidades de enquadramento dos programas de educação em tempo integral para a educação básica, colocando como: “a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2008).

Próximo ao lançamento do FUNDEB, em abril de 2007, o MEC lança o PDE, concomitantemente com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, firmado por meio do Decreto nº 6.094/2007. Segundo Saviani (2007), o PDE é composto por mais de 30 propostas para diferentes setores e etapas da educação brasileira, sendo o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação a mais importante delas. A publicação do PDE acontece na mesma conjuntura de origem do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), pois cada ministério deveria ter os seus projetos agregados ao PAC. Outra ação importante foi o IDEB, criado para estimar o desempenho da educação no Brasil por meio do fluxo escolar e

do desempenho dos alunos nas avaliações. Com o IDEB, foi possível estabelecer projeções de melhorias da educação para serem alcançadas até o ano de 2022.

Dentro do PDE, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação tem a sua importância destacada, pois procura oficializar parcerias entre os municípios, estados, Distrito Federal, juntamente com as famílias e as comunidades para trazer todas essas instâncias a participarem na construção de uma educação pública de nível elevado. Nesse caminho, até julho de 2008, o MEC alcançou o objetivo da assinatura do termo de adesão de todos os 5.563 municípios do Brasil, todos os 26 estados e mais o Distrito Federal (CAMINI, 2010). Como decorrido no início deste texto, o setor empresarial é quem marca forte presença nesse plano.

3.3. Diretrizes do Programa Mais Educação

Nesse contexto de criação do PDE em 2007, surge o Programa Mais Educação, partindo de uma proposta intersetorial já que participam da sua criação o Ministério da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e o Ministério do Esporte. A sua operacionalização é feita pela Secretaria de Educação Básica (SEB)¹¹, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Segundo o MEC, as escolas têm autonomia para implementar suas atividades dentro do Programa Mais Educação, seguindo os macrocampos, devendo ser considerados o projeto político pedagógico da escola e os anseios e carências da comunidade. As atividades do programa deverão ser ministradas predominantemente no contraturno escolar. De acordo com o Manual Operacional de Educação Integral de 2014, encontramos como orientações do Programa Mais Educação:

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

¹¹ Nos três primeiros anos de funcionamento, o Programa Mais Educação foi coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). Dentro da SECADI havia a Diretoria de educação integral, direitos humanos e cidadania, responsável pelo Programa Mais Educação. Após esse período, o Programa Mais Educação passa para a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). Para Silva (2013), essa mudança na coordenação do programa ocorreu devido à “importância atribuída pelo Ministério da Educação ao processo em curso de ampliação da jornada e das funções da escola como resposta a demanda por oportunidades educacionais, já que, do ponto de vista orçamentário, a SEB possui maior relevância dentro do Ministério da Educação” (SILVA, 2013, p. 82).

- II. Promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;
- III. Integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;
- IV. Promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;
- V. Contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;
- VI. Fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada;
- VII. Fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;
- VIII. Desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis; e
- IX. Estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2014, p.5).

De acordo com o Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação, a cada ano serão divulgados os critérios de prioridade para o atendimento do programa. Para o ano de 2014, segundo o Manual Operacional de Educação Integral 2014, os critérios estabelecidos para a seleção de unidades escolares urbanas são os seguintes:

- Escolas contempladas com PDDE/Integral nos anos anteriores;
- 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.

Os critérios estabelecidos para a seleção de unidades escolares do campo são os seguintes:

- Municípios com 15% ou mais da população “não alfabetizados”;
- Municípios que apresentam 25% ou mais de pobreza rural;
- Municípios com 30% da população “rural”;
- Municípios com assentamento de 100 famílias ou mais;
- Municípios com escolas quilombolas e indígenas (BRASIL, 2014, p. 17).

Ainda segundo o Decreto número 7.083/10, os objetivos do Programa Mais Educação são:

- I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;

IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral;

V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral (BRASIL, 2010).

Temos aqui uma noção de educação integral quando coloca como objetivo a disseminação de atividades de educação integral que, globalmente, podemos entender que significam atividades que atingem saberes e experiências que tratem o meio ambiente, a saúde, os esportes, as artes, etc. Estamos pontuando que objetivamente as políticas trazem um conceito definido de ampliação do tempo escolar, mas não tratam conceitualmente o que significa a educação integral para além das múltiplas atividades que o programa deve oferecer.

Em relação aos agentes que ministram as atividades no Programa Mais Educação, não observamos a exigência de formação ou qualificação específica. Segundo o Manual Operacional de Educação Integral (2014), o monitor deverá ser preferencialmente estudante de algum curso universitário com formação equivalente à área de atuação da sua monitoria. A presença da palavra “preferencialmente” orienta a atuação de monitores cursando alguma graduação relacionada à área do saber da sua oficina, contudo exime a sua obrigatoriedade. Por outro lado, integrantes da comunidade com algum saber ou habilidade específica podem atuar como monitores do programa. Alunos da escola, matriculados na educação de jovens e adultos ou no ensino médio, que possuam experiência em alguma atividade de interesse da escola, também são elegíveis a uma vaga de monitor do Programa Mais Educação. Como exemplo dessas atividades, trazemos os praticantes de lutas (capoeira, judô), desenhistas, pintores, músicos, dançarinos, dentre outros.

O monitor é considerado pelo Programa Mais Educação como um voluntário e recebe R\$ 80,00 (oitenta reais) por cada turma nas escolas urbanas e R\$ 120 (cento e vinte reais) por cada turma nas escolas rurais. Os monitores assinam um termo de compromisso, amparado na Lei nº 9.608, 18 de fevereiro de 1998, informando sobre a característica voluntária do seu exercício no Programa Mais Educação. Os valores recebidos por cada turma de monitoria são considerados como ajuda de custo para as despesas com a alimentação e com o transporte. Esse ressarcimento é feito mediante a assinatura do monitor de um relatório e recibo mensal de atividades desenvolvidas pelo voluntário. A coordenação desses agentes será realizada por um professor denominado professor comunitário, cuja matrícula seja preferencialmente 40

horas. Para o MEC, o professor comunitário “será o responsável pedagógico e administrativo do programa, e seus custos referem-se à contrapartida oferecida pela Entidade Executora (EEx)” (BRASIL, 2014, p. 18).

As turmas devem ser constituídas por 30 estudantes, com exceção da turma de orientação de estudos e leitura que deverá ser constituída por 15 estudantes. Cada uma das turmas poderá ser formada por alunos de diferentes faixas etárias e diferentes séries, de acordo com as características das atividades de cada uma das oficinas. É estabelecido, preferencialmente, o número de 100 alunos por escola participando do Programa Mais Educação, com exceção das escolas que não possuem esse quantitativo no seu quadro total de matrículas (BRASIL, 2014). Para a matrícula e participação dos estudantes, o Programa Mais Educação apresenta uma série de critérios estabelecendo o perfil do aluno que preferencialmente deverá ser atendido pelo programa.

- Estudantes que apresentam defasagem idade/ano;
- Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase;
- Estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão;
- Estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência;
- Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família. (BRASIL, 2014, p. 18).

As escolas pré-selecionadas para receberem o Programa Mais Educação devem completar o plano de atendimento, um documento disponível no endereço eletrônico pddeinterativo.mec.gov.br, informando as atividades que serão desenvolvidas, o número de alunos matriculados e demais outras informações requisitadas. Além das escolas, é necessário que as secretarias de educação também estejam atentas ao cumprimento dos prazos disponibilizados pela SEB para as seguintes fases:

- Liberação de senhas no PDDE Interativo pelas secretarias de educação estaduais, municipais e distritais, para os diretores das escolas participantes do PME.
- Preenchimento no PDDE Interativo do Plano de Atendimento pelas escolas;
- Avaliação pelas secretarias estaduais, distritais e municipais de educação do Plano de Atendimento das escolas, e envio, via PDDE Interativo, para avaliação do MEC;
- Aprovação do Plano de Atendimento, pelo MEC e finalização pelo PDDE Interativo (BRASIL, 2014, p. 17).

O controle, a gestão e a execução do Programa Mais Educação são empreendidos pelo Ministério da Educação em âmbito federal, possibilitando a realização de parcerias com outros órgãos ou entidades do Poder Executivo Federal como visto anteriormente. No âmbito local, a gestão e a execução do Programa Mais Educação são desempenhadas pelas secretarias de educação que receberão apoio de órgãos públicos de diversos setores como do esporte, da cultura, da ciência e tecnologia, do meio ambiente e da juventude. Cada secretaria de educação, estadual ou municipal, irá nomear um funcionário responsável pelo Programa Mais Educação com a função de coordenar as atividades desenvolvidas pelo programa nas escolas participantes.

O responsável pelo financiamento do Programa Mais Educação será o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O FNDE presta assistência financeira ao Programa Mais Educação por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/Educação Integral). Para o repasse dessas verbas, no momento do cadastro no PDDEweb (local disponível no *site* do FNDE para cadastro das escolas), as escolas indicam o banco e a agência para que o FNDE abra uma conta em nome da Unidade Executora Própria (UEX), representativa de cada escola (BRASIL, 2014). Esses recursos podem ser aplicados em:

Custeio:

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

Capital:

- Aquisição de bens ou materiais, de acordo com os kits sugeridos, além de outros bens permanentes necessários ao desenvolvimento das atividades (BRASIL, 2014, p. 20).

Para calcular o valor do montante da verba destinada a cada escola, existe uma tabela que considera o número de alunos matriculados no Programa Mais Educação. Para esse cálculo, é considerado também o plano de atividades cadastrado por cada escola e posteriormente aprovado pelo MEC.

QUADRO 1 – VERBA PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO MATRÍCULAS

Número de Estudantes	Valor em Custeio (R\$)	Valor em Capital (R\$)
Até 500	3.000,00	1.000,00
501 a 1.000	6.000,00	2.000,00
Mais de 1.000	7.000,00	2.000,00

(BRASIL, 2014)

Em relação às possibilidades de trabalho, o Programa Mais Educação organiza-se em sete macrocampos com diferentes atividades para as escolas urbanas e rurais selecionarem de acordo com o Manual Operacional de Educação Integral (2014)¹². Os macrocampos se dividem em: acompanhamento pedagógico; comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; cultura, artes e educação patrimonial; educação ambiental, desenvolvimento

¹² Macrocampos e atividades escolas urbanas

1 – Acompanhamento pedagógico: orientação de estudos e leitura.

2 – Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica: ambiente de redes sociais; fotografia; histórias em quadrinhos; jornal escolar; rádio escolar; vídeo; robótica educacional; tecnologias educacionais.

3 – Cultura, artes e educação patrimonial: artesanato popular; banda; canto coral; capoeira; cineclube; danças; desenho; educação patrimonial; escultura/cerâmica; grafite; hip-hop; iniciação musical de instrumentos de corda; iniciação musical por meio de flauta doce; leitura e produção textual; leitura: organização de clubes de leitura; mosaico; percussão; pintura; práticas circenses; sala temática para o estudo de línguas estrangeiras; teatro.

4 – Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal): horta escolar e/ou comunitária; jardinagem escolar; economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal).

5 – Esporte e lazer: atletismo; badminton; basquete de rua; basquete; corrida de orientação; esporte da escola/atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol e xadrez); futebol; futsal; ginástica rítmica; handebol; judô; karatê; luta olímpica; natação; recreação e lazer/brinquedoteca; taekwondo; tênis de campo; tênis de mesa; voleibol; vôlei de praia; xadrez tradicional; xadrez virtual; yoga/meditação.

6 – Educação em direitos humanos: educação em direitos humanos.

7 – Promoção da saúde: promoção da saúde e prevenção de doenças e agravos à saúde.

Macrocampos e atividades escolas rurais

1 – Acompanhamento pedagógico - Campos do conhecimento: ciências humanas; ciências e saúde; etnolinguagem; leitura e produção textual; matemática (obrigatório).

2 – Agroecologia: canteiros sustentáveis; COM-VIDA (comissão de meio ambiente e qualidade de vida); conservação do solo e composteira (minhocário); uso eficiente de água e energia.

3 – Iniciação científica

4 – Educação em direitos humanos: arte audiovisual e corporal; arte corporal e som; arte corporal e jogos; arte gráfica e literatura; arte gráfica e mídias.

5 – Cultura, artes e educação patrimonial: brinquedos e artesanato regional; canto coral; capoeira; cineclube; contos; dança; desenho; escultura/cerâmica; etnojogos; literatura de cordel; mosaico; música; percussão; pintura; práticas circenses; teatro.

6 – Esporte e Lazer: atletismo; basquete; futebol; futsal; handebol; tênis de mesa; voleibol; xadrez tradicional; esporte na escola/atletismo e múltiplas vivências esportivas; ciclismo; corrida de orientação; etnojogos; judô; recreação e lazer/brinquedoteca.

7 – Memória e história das comunidades tradicionais: brinquedos e artesanato regional; canto coral; capoeira; cineclube; contos; danças; desenho; escultura/cerâmica; etnojogos; literatura de cordel; mosaico; percussão; pintura; práticas circenses e teatro.

sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal); esporte e lazer; educação em direitos humanos; promoção da saúde.

De acordo com o Manual Operacional de Educação Integral (2014), a única obrigatoriedade é que a atividade “Orientação de estudos e leitura”, do macrocampo acompanhamento pedagógico, faça parte das atividades de cada escola. Diferente do ano de 2013, para 2014 o programa prevê o trabalho com diferentes áreas do conhecimento dentro da oficina de Orientação de estudos e leitura, agrupando as seguintes temáticas: alfabetização, matemática, história, ciências, geografia, línguas estrangeiras e outras. Anteriormente cada uma dessas áreas de conhecimento destacadas poderiam ser escolhidas como uma oficina do programa. As escolas urbanas, por exemplo, devem escolher quatro atividades a serem oferecidas aos seus alunos. Essas atividades deverão ter como carga horária diária entre uma hora e meia e três horas de duração. Segundo o manual, “é fundamental que a escola estabeleça relações entre as atividades do Programa Mais Educação e as atividades curriculares” (BRASIL, 2014).

Diante desse quadro, cabe uma análise da relação entre os macrocampos presentes na proposta do Programa Mais Educação e o modelo educacional brasileiro, pautado na excessiva disciplinarização acadêmica (SCHWARTZMAN, 2011). Existe um mecanismo de reconhecimento escolar no qual o conteúdo para ter valor, possuir respeito e aceitação dentro da escola necessita obrigatoriamente tornar-se uma disciplina ou parte integrante das disciplinas já existentes. Até mesmo entre as disciplinas já constituídas existem as que gozam de maior prestígio e outras que gozam de um prestígio não tão acentuado, estas últimas figurando com menor importância no processo de escolarização. Segundo Goodson (2001), essa maior valorização a determinadas disciplinas ocorre pela aceitação destas como possuidoras de conteúdos necessários para o progresso intelectual e acadêmico dos alunos e ainda pela sua maior cobrança nas avaliações dos sistemas educacionais. Seguindo esse raciocínio, observamos que “entre as disciplinas escolares, há uma hierarquia de *status*, baseada no pressuposto de que determinadas matérias, as chamadas ‘acadêmicas’, são adequadas para os alunos ‘capazes’, enquanto as outras não” (GOODSON, 2001, p.185). Fazendo parte dessa hierarquia escolar, encontramos português e matemática nas posições de destaque: e na parte de baixo dessa hierarquia encontramos, por exemplo, a educação física e artes.

Entre os sete macrocampos presentes no Programa Mais Educação, o maior deles é o macrocampo “Esporte e lazer” com 23 atividades, sendo elas: atletismo; badminton; basquete de rua; basquete; corrida de orientação; esporte da escola/atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol e xadrez); futebol; futsal; ginástica rítmica; handebol; judô; karatê; luta olímpica; natação; recreação e lazer/brinquedoteca; taekwondo; tênis de campo; tênis de mesa; voleibol; vôlei de praia; xadrez tradicional; xadrez virtual; yoga/meditação. Como o segundo maior macrocampo em número de atividades, encontramos o macrocampo “Cultura, artes e educação patrimonial” com 21 atividades, sendo elas: artesanato popular; banda; canto coral; capoeira; cineclube; danças; desenho; educação patrimonial; escultura/cerâmica; grafite; hip-hop; iniciação musical de instrumentos de corda; iniciação musical por meio de flauta doce; leitura e produção textual; leitura: organização de clubes de leitura; mosaico; percussão; pintura; práticas circenses; sala temática para o estudo de línguas estrangeiras; teatro. Vemos que os conteúdos presentes nesses macrocampos estão estritamente relacionados às disciplinas com baixo ou menor prestígio acadêmico na escola.

Essa questão pode contribuir para uma diminuição da importância atribuída pelos estudantes às atividades do Programa Mais Educação. O fato de as atividades do programa acontecerem geralmente no contraturno escolar pode prejudicar a seriedade com que os alunos encaram as atividades oferecidas nas oficinas, devido ao fato de a valorização escolar ser em maior grau atribuída aos conteúdos das disciplinas.

O que parece explicar a presença maciça desses grupos de atividades relacionadas à educação do corpo na proposta do Programa Mais Educação é o fato de que esse programa se coloca como um mecanismo de aproximação dos alunos com a escola e de ressignificação das práticas escolares; na medida em que oferece atividades voltadas aos interesses, competências e habilidades dos alunos. Tais atividades, segundo a crença geral, pode transformar a relação do aluno com a escola, gerar maior proximidade e familiaridade com o ambiente escolar, contribuindo para a diminuição do processo de evasão e desinteresse. Todavia, as análises sobre as referidas experiências que inspiraram o Programa Mais Educação apontam para um processo decrescente de adesão dos alunos e das famílias à escola de tempo integral no Brasil (LAVINAS et al. 2011; MOEHLECK, 2015). Esse fato não indica por si só que a ampliação do tempo escolar não tenha eficácia ou efeitos sobre a educação dos alunos, podemos pensar que tais análises são fotografias parciais e temporais dessa nova cultura de educação que se tenta, com muitos percalços, implantar no Brasil. As culturas escolares e a percepção da

sociedade sobre a escola devem ser consideradas nos programas que pretendem construir ou transformar uma nova relação da comunidade com a escola.

Young (2011) nos alerta para um problema que pode ocorrer com essa nova política presente em muitos currículos nas diferentes sociedades. Para Young, a principal função da escola é trazer uma forma de conhecimento novo em que dificilmente o indivíduo teria contato ou aprenderia se não fosse por meio do sistema escolar. Na visão de Young (2011), a escola não pode desconsiderar que sua função é a de melhorar o nível intelectual do aluno, e essa função não pode ser esquecida ou esvaziada. O fato de um currículo pensado nas competências e habilidades do aluno, trazendo para a escola vivências e atividades naturalizadas fora do ambiente escolar, ou que seriam de interesse dos alunos, pode atrapalhar o processo de escolarização. Esse argumento se coloca de certa forma em contraposição à visão romantizada de incorporação dos saberes locais aos currículos escolares. Podemos questionar se a função precípua da escola, a incorporação de saberes, não estaria sendo reduzida e, conseqüentemente, enfraquecendo a importância dessa instituição com a multiplicidade de atividades e projetos que disputam o terreno escolar hoje em dia. Nesse sentido, o Programa Mais Educação não estaria provocando mais um efeito perverso no sistema, apesar de suas boas intenções?

Em Ferreira (2007), trazemos um exemplo referente à opinião de uma gestora escolar ilustrando a análise acima apresentada. A gestora relata que com a ampliação da jornada escolar há um grande número de atividades e um baixo número de aulas, contexto esse marcado pela falta de aproximação entre essas atividades e os conhecimentos presentes no currículo escolar. Na sua avaliação, apesar de os alunos se mostrarem mais extrovertidos, o rendimento acadêmico tem sido pior.

No rendimento acadêmico eu acho que deu uma caída porque não dá tempo... eles estão cansados, porque é tanta diversão, porque não sei se está certo como era antes... eu trabalhei na época que a gente dava português, matemática, história, geografia, ciências, chegava à época ensaiava as danças, época de gincana a gente batalhava na gincana e não tinha uma hora-atividade, não tinha nada. E tinha que dar conta. Levar caderno pra casa pra corrigir, porque se você não corrigisse o pai chegava aqui e cobrava muito. Agora eles (os alunos) ficam mais vivos, têm menos vergonha, isso melhorou muito, ficaram mais extrovertidos, mais amizade [...] (FERREIRA, 2007, p. 98).

4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

4.1. O Programa Mais Educação em Petrópolis

O Programa Mais Educação tem o seu início na rede municipal de Petrópolis no ano de 2010, com 41 escolas contempladas com o programa, oferecendo atividades para 4.699 alunos. Em 2011, com a liberação de aproximadamente 2 bilhões e meio de reais pelo FNDE, valor maior que o dobro do valor conseguido em 2010, outras 23 escolas foram contempladas com o Programa Mais Educação, totalizando 64 escolas e atendendo aproximadamente 11 mil alunos. No período de 2009 a 2012, o município de Petrópolis foi governado por um prefeito do mesmo partido da presidente da república, o Partido dos Trabalhadores (PT). Para o então prefeito, essa ampliação do Programa Mais Educação em Petrópolis contou com a ajuda pessoal da presidente da república (GOMES, 2011).

Com as eleições de 2012, o então prefeito do PT foi derrotado pelo candidato do Partido Socialista Brasileiro (PSB). O prefeito eleito do PSB é de uma família com tradição na política petropolitana, filho de ex-prefeito da cidade e ex-deputado estadual. Esse prefeito, no início da sua trajetória política, foi vereador de Petrópolis e posteriormente eleito prefeito nas eleições de 2000. Governou a cidade entre os anos de 2001 a 2008, uma vez reeleito nas eleições de 2004.

Em relação ao Programa Mais Educação, como contrapartida da prefeitura de Petrópolis para o desenvolvimento do programa, os coordenadores de cada uma das escolas municipais são contratados pela prefeitura de Petrópolis para atuarem coordenando as ações do programa em cada uma das escolas a que foram destinados. Esses coordenadores exercem uma carga horária semanal de 40 horas, 8 horas por dia, e recebiam, na época das entrevistas, R\$ 1.567,00, valor referente ao piso nacional dos professores da educação básica para 2013, segundo a fala da coordenadora da escola 1. De acordo com um funcionário da secretaria de educação, inicialmente essas contratações tinham o interesse em priorizar professores aposentados do quadro do município que manifestassem interesse em participar do programa. Contudo, como não foi possível completar o quadro de contratados com esse público, abriu-se esse mercado para demais profissionais da área da educação. Assumiram essas vagas profissionais da pedagogia, professores graduados em diferentes licenciaturas e formados no ensino médio por escolas normais.

Observamos que mesmo com a mudança de governo ocorrida na última eleição para prefeito no município de Petrópolis, o número de escolas municipais oferecendo o Programa Mais Educação em Petrópolis continuou aumentando. Para o ano de 2014, o Programa Mais Educação cobriu 93 escolas e atendeu a 9.667 alunos (PREFEITURA MUNICIPAL DE PETRÓPOLIS, 2014). Destacamos que em 2014, embora o programa estivesse presente em 93 escolas, o seu atendimento por aluno estava abaixo do atendimento divulgado pela gestão anterior em seu governo. Em 2011, na gestão anterior, com 64 escolas o programa atendia a 11 mil alunos, sendo que na atual gestão, mesmo com as 93 escolas oferecendo o Programa Mais Educação, 9.667 alunos eram atendidos. Pelo o que foi possível compreender com base nas entrevistas das diretoras do Programa Mais Educação, na gestão anterior era colocado um número mínimo de matrículas para o programa em cada unidade escolar. Algumas diretoras apontaram a dificuldade em trabalhar com esse número mínimo de alunos indicados pela secretaria de educação na gestão do governo anterior. Essa dificuldade estava relacionada à falta de infraestrutura das escolas para o desenvolvimento do programa. Como exemplo, trazemos a fala de duas diretoras:

... nós só começamos em 2012 com um número exagerado de alunos né, que nós atendíamos inicialmente 240 alunos, 120 de manhã e 120 a tarde. Nem a adesão fomos nós que fizemos e nem esse número enorme, porque não cabe, você percebeu lá embaixo que 120 crianças não ia comportar de jeito nenhum... (DIRETOR 1).

... o secretário de educação fez a gente colocar 150, eu aqui, dentro do meu número de alunos. Mas o Fabio, não dá pra gente atender 150... (DIRETOR 5).

Observamos que a atual secretaria de educação modificou essa meta. Para 2014, o número de matrículas não foi uma imposição da secretaria de educação, não havendo a necessidade de matricular um maior número possível de alunos no Programa Mais Educação. Percebemos que cada escola é responsável por divulgar e matricular o número de alunos que a instituição tem possibilidade de atender no programa, considerando as instalações, a infraestrutura e todas as possibilidades da escola. Como exemplo, trazemos a fala da diretora da escola 3:

Então nós diminuimos esse número, essa secretaria graças a Deus teve essa visão de fazer com que as escolas pudessem escolher um número que elas conseguem receber com tranquilidade né. Então hoje nós temos aí cerca de 80/90 alunos inseridos no programa. (DIRETOR 3).

A imposição de um grande número de matrículas por escola, prática adotada pela secretaria de educação da antiga gestão municipal, possivelmente estava relacionada a um maior repasse de verbas para o município. Com um maior número de matrículas na educação em tempo integral, há um repasse maior de verbas do FUNDEB. No caso do Programa Mais Educação, a escola pode receber a verba destinada diretamente a ela pelo FNDE, por meio do PDDE em sua própria conta, e o município pode receber ainda um maior aporte financeiro do FUNDEB. A verba recebida diretamente pela escola cadastrada no Programa Mais Educação não exclui o maior repasse de verbas do FUNDEB para o município, considerando o número de matrículas na educação em tempo integral. O município então ganha duas vezes: primeiro com a verba destinada diretamente para escola cadastrada no Programa Mais Educação; segundo com um maior repasse de verbas do FUNDEB para as matrículas de educação em tempo integral.

De acordo com os últimos seis anos, verificamos com base no quadro 2 que os repasses do FUNDEB para o município de Petrópolis foram aumentando ano a ano, com exceção do ano de 2015, que contou com uma queda no volume de recursos em comparação com o ano anterior. Ressaltamos que não podemos dizer em que medida esses números estão relacionados às matrículas em educação em tempo integral.

QUADRO 2 – REPASSE FUNDEB MUNICÍPIO DE PETRÓPOLIS

	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Valor do FUNDEB	R\$ 87.273.460,71	R\$ 96.918.048,23	R\$ 103.284.230,12	R\$ 121.090.435,24	R\$ 124.300.202,88	R\$ 120.739.330,93

(FNDE, 2014)

Em relação aos repasses feitos pelo FNDE para o município de Petrópolis, considerando a educação em tempo integral, podemos observar no quadro 3 que, mesmo com um maior número de escolas aderindo ao Programa Mais Educação, o volume de recursos repassado para o município vem caindo ano a ano, com exceção de 2011.

QUADRO 3 – PDDE – EDUCAÇÃO INTEGRAL MUNICÍPIO DE PETRÓPOLIS

	2010	2011	2012	2013	2014	2015
PDDE Educação Integral	R\$ 1.850.530,06	R\$ 2.900.038,32	R\$ 1.408.216,62	R\$ 1.164.815,65	R\$ 989.888,57	R\$ 355.187,70*
Número de escolas	54	74	50	52	66	23

(FNDE, 2014)

*Consulta realizada em 15 de dezembro de 2015.

Para o ano de 2010, de acordo com o quadro 3, observamos 54 escolas com educação em tempo integral no município de Petrópolis. Essa contagem considera todas as escolas que possuem educação em tempo integral em Petrópolis, e não apenas as 41 escolas municipais que oferecem o Programa Mais Educação. Como exemplo, fazem parte desse total, escolas da rede estadual localizadas no município de Petrópolis que desenvolvem o Programa Mais Educação ou propostas de ampliação da jornada escolar. Como apresentado anteriormente, no ano de 2011 houve um importante investimento do governo federal no Programa Mais Educação do município de Petrópolis. No quadro 3, constatamos esse investimento, uma vez que a verba para a educação em tempo integral saltou de pouco mais de 1,85 milhões de reais para aproximadamente 2,9 milhões reais.

De 2010 para 2011, o número de escolas municipais contempladas com o Programa Mais Educação passou de 41 para 64 escolas. Esses números podem ser acompanhados de acordo com o quadro 3, sendo a diferença de 64 para 74 escolas em 2011 devido ao mesmo motivo evidenciado no parágrafo anterior, pois esse número não reflete apenas as escolas municipais contempladas com o Programa Mais Educação. O que chama a atenção no quadro 3 é a queda no número de escolas contempladas com a verba para a educação em tempo integral do ano de 2011 para o ano de 2012, caindo de 74 para 50 instituições. De acordo com a equipe gestora da Secretaria de Educação de Petrópolis em 2014, para o ano de 2012 haviam 65 escolas atendidas pelo Programa Mais Educação, passando para 82 escolas em 2013, primeiro ano da nova gestão municipal (PREFEITURA DE PETRÓPOLIS, 2014).

Analisando o quadro 3, observamos que o repasse das verbas para o Programa Mais Educação, divulgado no *site* do FNDE, não contemplava o total de escolas municipais que estavam desenvolvendo o programa em Petrópolis. Tomando como exemplo 2013, o primeiro ano da nova gestão municipal, a secretaria de educação divulgou a presença do Programa Mais Educação em 82 escolas, contudo, no *site* do FNDE somente 52 escolas receberam

financiamento para a educação em tempo integral. Em 2014, a Secretaria de Educação de Petrópolis divulgou o número de 93 escolas participantes do Programa Mais Educação no município, e, de acordo com financiamento apresentado no *site* do FNDE, apenas 66 escolas foram contempladas com recursos do PDDE – Educação Integral. Se considerarmos que o número total de escolas não é formado exclusivamente por instituições municipais com o Programa Mais Educação, esse quadro se apresenta de forma mais problemática. Considerando o programa presente em 93 escolas em 2014, e destas, somente 66 receberam investimentos do PDDE – Educação Integral, a partir daí, constatamos que parte das escolas da rede municipal de Petrópolis estava sofrendo com a ausência do devido repasse de recursos para o desenvolvimento do programa. Para o ano de 2015, de acordo com matéria veiculada pelo jornal O Globo no dia 24 de março de 2015, o repasse de verbas para o desenvolvimento do Programa Mais Educação estava atrasado em todo o Brasil. Nessa reportagem, de acordo com a Confederação Nacional dos Municípios, a última parcela referente ao ano de 2014 e a primeira parcela referente ao ano de 2015 ainda não haviam sido repassadas para os municípios pelo FNDE até a data da reportagem (O GLOBO, 2015). No caso de Petrópolis, em consulta ao *site* do FNDE em dezembro de 2015, constatamos que somente 23 instituições receberam o repasse de verbas para o programa, contudo, relativo à segunda parcela de 2014.

Outra questão constatada no quadro 3 é que a partir do ano de 2012, mesmo com o aumento do número de escolas que receberam recursos do FNDE por meio do PDDE – Educação Integral, o montante de recursos veio sendo reduzido. Em 2012 os recursos totalizavam aproximadamente 1,4 milhão de reais, caindo em 2013 e chegando a aproximadamente 990 mil reais em 2014. Em 2015, apenas R\$ 355.187,70 foram repassados para as escolas para o funcionamento do programa.

Tomando como exemplo as escolas investigadas em nossa pesquisa, analisamos o repasse de verbas do PDDE – Educação Integral para cada uma das seis instituições nos anos de funcionamento do programa. A partir dessa análise, encontramos anos em que os recursos do PDDE – Educação Integral não foram repassados para essas instituições.

QUADRO 4 - REPASSE PDDE – EDUCAÇÃO INTEGRAL ESCOLAS MUNICIPAIS DE PETRÓPOLIS

PDDE – Educação Integral	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Escola 1	—	R\$ 47.811,60	—	—	R\$ 10.707,13*	
Escola 2	R\$ 31.227,40	R\$ 41.378,00	—	—	—	
Escola 3	R\$ 24.410,10	R\$ 32.062,10	R\$ 21.628,10	—	R\$ 9.884,13*	R\$ 9.884,13**
Escola 4	R\$ 36.260,60	R\$ 43.668,10	R\$ 26.368,10	—	R\$ 4.246,83*	
Escola 5	R\$ 31.267,50	R\$ 37.678,10	R\$ 29.723,10	—	R\$ 22.348,69*	
Escola 6	—	—	R\$ 31.011,10	R\$ 31.218,41	R\$ 622,73*	

*Valores referentes à primeira parcela do repasse para o Programa Mais Educação (ano 2014)

(FNDE, 2014)

** Valores referentes à segunda parcela do repasse para o Programa Mais Educação (ano 2014)

Das seis escolas pesquisadas, quatro foram contempladas com as verbas para o Programa Mais Educação no primeiro ano de funcionamento do programa para as escolas municipais de Petrópolis. Como podemos observar no quadro 4, as escolas 2, 3, 4 e 5 receberam verbas para o Programa Mais Educação em 2010. Após o início do programa, constatamos anos em que o repasse de verbas não aconteceu e, de forma mais crítica, apontamos o ano de 2013, pois, das seis escolas, apenas a Escola 6 recebeu verbas do PDDE – Educação Integral. Em 2015, apenas a escola 3 havia recebido algum repasse de verbas para o Programa Mais Educação, contudo esse repasse era relativo à segunda parcela do ano anterior, de 2014. Devido à falta de repasse dos recursos para o funcionamento do Programa Mais Educação, de acordo com informações de uma funcionária da Secretaria de Educação de Petrópolis, apenas 12 escolas do município estavam mantendo as atividades do programa no ano de 2015, com verbas remanescentes dos anos anteriores. Contudo, essa profissional da secretaria de educação deixou claro que caso a verba para o ano de 2015 não chegasse o Programa Mais Educação nessas 12 escolas também seria interrompido. Das seis escolas pesquisadas, três estavam mantendo o programa em funcionamento em 2015: escola 4; escola 5; escola 6.

Analisando os dados apresentados, temos o seguinte quadro. O número de escolas municipais oferecendo o Programa Mais Educação em Petrópolis vem aumentando ano a ano, com exceção do ano de 2015. O programa teve início em 2010 com 41 escolas, passando para 64 escolas em 2011, 65 escolas em 2012, 82 escolas em 2013, 93 escolas em 2014 e apenas 12 escolas em 2015. Embora o valor do repasse do FUNDEB para o município de Petrópolis tenha aumentado ano a ano, também com a exceção de 2015 que houve queda, não podemos dizer até que ponto esse aumento está relacionado às matrículas em educação em tempo

integral. O que constatamos é que a verba do PDDE – Educação Integral, responsável por financiar o Programa Mais Educação com recursos aplicados diretamente nas escolas para o desenvolvimento do programa, vem caindo ano a ano a partir de 2012. Sendo assim, há um aumento no número de escolas aderindo ao Programa Mais Educação, sendo acompanhado por uma queda no volume de repasse das verbas, com rupturas diagnosticadas nesse processo em algumas escolas no período de vigência do programa.

Para o ano de 2015, o Programa Mais Educação estava com as suas atividades suspensas em boa parte do Brasil devido à falta de recursos para o seu funcionamento. Destacamos que o Ministério da Educação foi uma das pastas do governo que mais sofreu com os cortes orçamentários realizados no ano de 2015, motivados pela recente crise financeira que o país enfrenta. Entendemos com certo grau de perversidade a postura adotada pelo governo federal, sem comunicar ou dar qualquer tipo de previsão aos estados e municípios sobre o momento em que aconteceriam, e se de fato aconteceriam, os repasses para o funcionamento do Programa Mais Educação no ano corrente.

Diante desse quadro, em um país com um grande número de municípios com “baixa capacidade econômica, expressiva dependência das transferências fiscais e fraca tradição administrativa” (ARRETCHE, 1999, p. 136), provavelmente haverá localidades que não darão continuidade ao desenvolvimento da educação em tempo integral sem os recursos federais. Outro possível problema imaginado nesse cenário poderá ser o desenvolvimento de atividades de ampliação da jornada escolar dos estudantes cada vez mais precárias uma vez que os municípios poderão vir a ser cobrados pela efetivação de programas locais de educação em tempo integral, de acordo com a meta 6 do PNE.

Adesão ao Programa Mais Educação

O processo de adesão ao Programa Mais Educação foi semelhante para todas as seis escolas pesquisadas. Por esse motivo e por trazermos como complementação a essa temática uma relação de análise com as demais escolas selecionadas inicialmente para o início do programa em Petrópolis, no ano de 2010, decidimos apresentar as informações relativas a essa questão em um bloco único para as seis escolas. Pelo que foi possível constatar nas entrevistas, a Secretaria de Educação do município de Petrópolis foi a responsável por indicar às escolas a inscrição no programa. Das seis escolas pesquisadas, quatro foram contempladas

com o Programa Mais Educação no seu primeiro ano de funcionamento para a rede municipal, em 2010. São estas as Escolas 2, 3, 4 e 5. Para as outras duas escolas, a Escola 1 iniciou o programa em 2012, e a Escola 6 iniciou o programa em 2013.

Com base na fala de duas diretoras (Diretora 5 e Diretora 6), a seleção das escolas pioneiras no Programa Mais Educação na rede municipal de Petrópolis se deu pelo valor do IDEB. As escolas com baixo IDEB foram prioritariamente selecionadas, havendo essa previsão no Manual da Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola PDDE/Integral, Exercício 2010. De acordo com esse documento, a seleção das unidades escolares deve respeitar os seguintes critérios: escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008 e 2009; escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social; escolas que estejam localizadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas conforme os dados do IBGE: Porto Alegre/RS, Belo Horizonte/MG, Rio de Janeiro/RJ, São Paulo/SP, Salvador/BA, Recife/PE, Fortaleza/CE, Belém/PA e Curitiba/PR; escolas das cidades com mais de 163 mil habitantes pertencentes ao Grupo de Trabalho das Grandes Cidades/SEB/MEC; escolas das cidades com mais de 90 mil habitantes.

De fato, analisando o IDEB de 2007 para os anos iniciais do ensino fundamental, verificamos que todas as escolas municipais com menor IDEB foram contempladas com o programa nesse primeiro momento. No quadro 5, apresentamos as 41 escolas inicialmente selecionadas por ordem de acordo com os menores valores do IDEB na avaliação divulgada em 2007. Ponderamos que algumas escolas oferecem apenas os anos finais do ensino fundamental, não constando IDEB para os anos iniciais, e outras não possuem divulgadas as avaliações do IDEB para o ano de 2007. De acordo com o quadro 5, observamos que das 41 escolas que inicialmente receberam o Programa Mais Educação em 2010, 30 possuíam um IDEB abaixo da média para os anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Petrópolis em 2007, que era de 4.4 pontos. Entre as outras 11 escolas, 02 escolas possuíam um IDEB igual à média do município, e outras 03 escolas possuíam um IDEB superior a esta média de 4.4 pontos. Para as demais 06 escolas, não estavam disponíveis para a consulta no *site* do INEP as avaliações do IDEB em 2007.

Tendo em vista o momento em que o Programa Mais Educação tem o seu início para a rede municipal de Petrópolis, em 2010, comparamos as avaliações entre 2011 e 2013 para verificar se o IDEB foi alterado positivamente com a entrada do programa nas escolas.

Verificamos que entre as 41 escolas, 25 possuem divulgada a pontuação no IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental nas avaliações de 2011 e 2013, o que nos possibilita comparar a alteração nesse índice entre esses anos. Das 25 escolas, 15 melhoraram, 08 pioraram e 01 escola manteve o mesmo valor nas avaliações do IDEB de 2011 para 2013. Vale deixar clara a impossibilidade de afirmarmos neste estudo que o Programa Mais Educação foi responsável por elevar ou diminuir o IDEB das escolas que a ele aderiram, ou que o programa contribuiu em alguma medida para a alteração entre essas avaliações na medida em que o programa não atende à escola de forma universal e não possui dados específicos dos atendidos para detectar o impacto..

Destacamos que apesar da melhora comparativa entre as avaliações de 2011 e 2013 para 60% das escolas municipais de Petrópolis que aderiram ao Programa Mais Educação, apenas 08 escolas estiveram em 2013 na média ou acima da média de pontos do IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental, que foi de 5.1 pontos nesse ano.

QUADRO 5 – IDEB ANOS INICIAIS

Escola	2007 Anos Iniciais	2009 Anos Iniciais	2011 Anos Iniciais	2013 Anos Iniciais
Escola Municipal Monsenhor João de Deus Rodrigues	1.5		5.3	4.8
Escola Paroquial São Pedro de Alcantara	1.9			***
Escola Municipal Professor Josemar Contage	2.7			***
Escola São Francisco de Assis	3.1			***
Escola Municipal Major Julio Frederico Koeller	3.1	3.4		4.7
Escola Municipal Abelardo De Lamare	3.2	3.5	3.8	4.5
Escola Municipal Amélia Antunes Rabello	3.5	3.9	3.7	5.0
Escola Municipal Professor Joaquim Deister	3.5			3.7
Centro Educacional Comunidade São Jorge	3.5			***
Escola Municipal Governador Marcelo Alencar	3.6	4.1	4.0	4.6
Escola São Geraldo	3.7	3.9	4.7	4.3
Escola Paroquial Carlos Demia	3.7	4.0	4.7	4.3
Escola Municipal Stefan Zweig	3.7	3.7	4.0	3.1
Escola Municipal Rosalina Nicolay	3.7			4.8
Escola Municipal Professor Amadeu Guimarães	3.7	4.6		***
Escola Municipal Duque de Caxias	3.7	4.5	3.9	4.3
Escola Municipal Augusto Pugnaroni	3.7	4.5	4.8	5.5
Escola Municipal Professora Dora Killer	3.8	3.8	4.2	***
Escola Municipal Pedro Amado	3.8	4.1		4.3
Escola Municipal Geraldo Ventura Dias	3.8	4.3	4.3	5.2
Escola Municipal Dr Rubens de Castro Bomtempo	3.8	3.7	5.4	5.2
Escola Municipal Jorge Amado	3.9	4.1	4.1	4.5
Escola Municipal Clemente Fernandes	3.9	4.0	4.4	4.9
Escola Municipal Ana Mohammad	4.0	4.7	4.5	3.9
Escola Paroquial do Loteamento Samambaia	4.0	5.0	4.5	5.1
Escola Municipal Marieta Gonçalves	4.0	3.7	3.4	3.6
Escola Municipal Monsenhor Cirillo Calaon	4.1	4.3	5.3	4.5
Escola Municipal Soroptimista	4.1		3.9	***
Escola Municipal Professor Prado	4.1	4.4	4.8	5.3
Escola Germano Valente	4.2	4.0	4.0	4.3
Escola Santa Maria Goretti	4.4	5.2	5.1	5.1
Escola Municipal Fábrica do Saber	4.4	4.2	4.9	4.6
Escola Municipal Beatriz Zaleski	4.5	4.6	5.6	5.8
Escola Municipal Luiz Carlos Soares	4.5	5.1	5.0	5.3
Escola Municipal Alto Independência	5.1	4.2	4.6	4.9
Escola Municipal Dr Barros Franco		4.8		4.0
Escola Municipal Lucia de Almeida Braga		3.3		4.2
Escola Municipal Prefeito Jamil Sabra				***
Liceu Municipal Carlos Chagas Filho				
Escola Municipal Johann Noel				
Escola Municipal Vereador José Fernandes da Silva				

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=11383994>

*** Sem média na Prova Brasil 2013: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado

De acordo com o quadro 6, agora em relação aos anos finais do ensino fundamental para a rede municipal de Petrópolis, observamos que 16 escolas estavam abaixo da média do IDEB para essa etapa no ano de 2007, média essa que era de 4 pontos. Outras 05 escolas

estavam acima da média do IDEB para os anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Petrópolis em 2007 e outras 20 escolas não possuíam divulgadas as avaliações dessa etapa no *site* do INEP. Destacamos que na tabela com os valores do IDEB para os anos finais do ensino fundamental consta a presença de escolas que oferecem apenas os anos iniciais do ensino fundamental, portanto sem avaliação para os anos finais, e outras que a avaliação do IDEB não está disponível para consulta no ano de 2007.

Das 41 escolas, 17 possuíam divulgadas as pontuações do IDEB de 2011 e 2013, o que nos possibilita verificar a variação entre essas avaliações. Das 17 escolas, 07 pioraram, 06 melhoraram e outras 04 escolas mantiveram os valores do IDEB comparando os anos de 2011 e 2013. Mais uma vez esclarecemos a impossibilidade deste estudo de apontar em que medida a melhora ou piora no IDEB se deve à entrada do Programa Mais Educação nas escolas. Em 2013, dessas 41 escolas que inicialmente foram selecionadas para implementarem o Programa Mais Educação na rede municipal de Petrópolis, 10 estavam na média ou acima da média do IDEB dessa rede para os anos finais do ensino fundamental, que foi de 4 pontos.

Após a análise dos dois quadros (quadro 5 e quadro 6), encontramos entre as 41 escolas inicialmente contempladas com o Programa Mais Educação na rede municipal de Petrópolis, instituições que não possuíam o IDEB baixo para nenhuma das duas etapas do ensino fundamental em 2007. Como exemplo apontamos a Escola Municipal Beatriz Zaleski e a Escola Santa Maria Goretti que possuíam o IDEB acima da média para o município, tanto para os anos iniciais quanto para os anos finais do ensino fundamental em 2007. Essa questão mostra que há espaço para flexibilizações no processo de seleção das escolas que participam do Programa Mais Educação em Petrópolis.

QUADRO 6 – IDEB ANOS FINAIS

Escola	2007 Anos Finais	2009 Anos Finais	2011 Anos Finais	2013 Anos Finais
Escola Municipal Professor Amadeu Guimarães	1.1			***
Escola Municipal Vereador José Fernandes da Silva	2.6	3.5	3.7	3.7
Liceu Municipal Carlos Chagas Filho	2.8	2.8	3.6	3.8
Escola Municipal Governador Marcelo Alencar	2.9	3.0	4.7	3.6
Escola São Geraldo	3.0	3.3	3.4	3.2
Escola Municipal Fábrica do Saber	3.0	3.8	3.8	3.3
Escola Municipal Abelardo De Lamare	3.0		3.0	***
Escola Germano Valente	3.3	4.3	3.4	3.4
Escola Municipal Monsenhor João de Deus Rodrigues	3.3	3.5	4.2	4.2
Escola Municipal Prefeito Jamil Sabra	3.4	3.0	2.8	3.9
Escola Municipal Dr Rubens de Castro Bomtempo	3.4	2.8	4.7	4.0
Escola Paroquial Carlos Demiá	3.5	3.8	4.1	
Escola Municipal Johann Noel	3.5	3.4	3.5	3.5
Escola Municipal Luiz Carlos Soares	3.6	5.2	4.6	4.5
Escola Municipal Clemente Fernandes	3.6	3.5		4.3
Escola Paroquial do Loteamento Samambaia	3.7	3.4		4.3
Escola Municipal Monsenhor Cirillo Calaon	4.1	3.7	3.8	5.2
Escola Municipal Professor Josemar Contage	4.1	3.4	4.7	***
Escola Municipal Beatriz Zaleski	4.3	4.5	4.8	4.3
Escola Municipal Soroptimista	4.4	4.1		***
Escola Santa Maria Goretti	4.5	4.3	5.1	4.9
Escola Municipal Amélia Antunes Rabello		3.0	3.8	***
Escola Municipal Augusto Pugnali		3.3	4.3	***
Escola Municipal Dr Barros Franco		3.3	3.6	3.9
Escola Municipal Stefan Zweig			3.5	3.6
Escola Municipal Jorge Amado				4.5
Escola Municipal Geraldo Ventura Dias			3.6	4.4
Escola Municipal Ana Mohammad			3.1	***
Escola Municipal Lucia de Almeida Braga				
Escola Municipal Major Julio Frederico Koeller				
Escola Municipal Marieta Gonçalves				
Escola Municipal Pedro Amado				
Escola Municipal Professora Dora Killer				
Escola Municipal Alto Independência				
Escola Municipal Professor Prado				
Escola Municipal Duque de Caxias				
Centro Educacional Comunidade São Jorge				
Escola Municipal Professor Joaquim Deister				
Escola Paroquial São Pedro de Alcantara				
Escola Municipal Rosalina Nicolay				
Escola São Francisco de Assis				

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=11383994>

*** Sem média na Prova Brasil 2013: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

4.2. As escolas Pesquisadas

4.2.1. Escola 1

A escola 1 está localizada no primeiro distrito de Petrópolis, no bairro Mosela, a aproximadamente 4,5 km de distância do centro da cidade. A escola atendia à educação infantil, a todo o ensino fundamental, incluindo a educação de jovens e adultos, funcionando em três turnos: manhã, tarde e noite. A escola possuía aproximadamente 680 alunos, dos quais aproximadamente 75 alunos participavam do Programa Mais Educação, 11% do total. A escola possuía 67 funcionários, sendo que destes, seis funcionários estavam envolvidos diretamente com o Programa Mais Educação: cinco monitores e uma coordenadora. A estrutura física da escola encontrava-se em boas condições de conservação e bem organizada nos dias das visitas do pesquisador. O prédio da escola possuía dois andares e um anexo na parte de baixo onde estava localizada a sala de informática e mais duas salas pequenas. Esse espaço anexo era utilizado para as atividades do Programa Mais Educação.

De acordo com as informações disponíveis no Censo (2013) esta escola possuía: sala da diretoria; sala de professores; laboratório de informática; laboratório de ciências; sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado; quadra de esportes descoberta; cozinha; sala de leitura; banheiros dentro do prédio da escola; refeitório; sala da secretaria; despensa; almoxarifado; pátio coberto; 17 salas de aula; 3 televisões; 1 videocassete; 3 DVDs; 1 copiadora; 4 impressoras; 1 aparelho de som; 1 projetor multimídia; 1 máquina fotográfica/filmadora; 23 computadores, sendo 4 para uso administrativo e 19 para uso dos alunos, com acesso à internet banda larga (INEP, 2013).

A escola 1, de acordo com o resultado de 2013, possui um IDEB de 5.5 pontos para os anos iniciais do ensino fundamental, valor esse acima da média do município que é de 5.1 pontos. Para essa etapa da educação básica, os valores do IDEB foram aumentando a cada avaliação acima das metas previstas para a escola. A única exceção foi para o ano de 2011, que embora o valor do IDEB tenha ficado acima da média proposta, ele permaneceu inalterado em relação à avaliação anterior, do ano de 2009.

Assim como nos anos iniciais, o valor do IDEB da escola 1 para os anos finais do ensino fundamental também está acima da atual média do município, que é de 4.0 pontos. Apesar da queda diagnosticada no valor do IDEB da escola 1 entre 2007 e 2009, passando de 4.3 pontos para 3.7 pontos, nas últimas duas avaliações o IDEB teve uma melhora

significativa, passando de 3.7 pontos em 2009, para 5.0 pontos em 2011 e 5.6 pontos em 2013 (QUADRO 7). Essa progressiva melhora fez com que a Escola 1 figurasse entre as cinco melhores avaliações do IDEB em 2011, chegando à posição de escola com maior valor do IDEB da rede municipal em 2013 para os anos finais do ensino fundamental.

QUADRO 7 - IDEB ESCOLA 1

Escola 1	IDEB Observado					Metas projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	3.6	4.2	4.9	4.9	5.5	3.7	4.0	4.4	4.7	5.0	5.3	5.6	5.8
Anos Finais	2.9	4.3	3.7	5.0	5.6	2.9	3.1	3.4	3.8	4.2	4.5	4.7	5.0

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=11049422>

O Programa Mais Educação tem início na escola 1 em 2011 por meio de inscrição realizada pela Secretaria de Educação de Petrópolis. De acordo com a diretora, a escola não possuía condições mínimas para o imediato início do programa em 2011, por esse motivo foi realizada uma obra em um anexo na parte de baixo da escola para abrigar as atividades do programa. Como essa reforma só foi concluída em dezembro de 2011, o Programa Mais Educação teve início de fato em 2012.

Além do Programa Mais Educação, no período de visita do pesquisador, a escola 1 estava desenvolvendo também o Programa Mais Cultura, do governo federal. Segundo a diretora, houve a busca por um parceiro, no caso um grupo de teatro, para trabalhar com literatura e cultura na escola. O projeto funciona por seis meses e é desenvolvido a partir da leitura dos alunos de alguma obra literária que posteriormente é apresentada em forma de uma peça de teatro pelo grupo parceiro da escola, além de outras atividades desenvolvidas com os alunos no próprio teatro.

A escola 1 apresenta um histórico de importantes premiações no cenário estadual e nacional em se tratando do tema gestão escolar. Em 2006, a escola ganhou o Prêmio Qualidade Rio, da Secretaria de Estado de Energia, da Indústria Naval e do Petróleo, na categoria gestão escolar. Em 2007, a escola foi a vencedora do Prêmio Gestão Escolar pelo estado do Rio de Janeiro e foi uma das seis finalistas nacionais.

Recursos Humanos do Programa Mais Educação

Para facilitar a visualização do perfil dos indivíduos envolvidos diretamente com o Programa Mais Educação na escola 1, construímos uma tabela com as suas principais informações: sexo; idade; formação; tempo no programa; oficina; outros empregos (QUADRO 8). Algumas questões presentes na tabela serão abordadas de forma mais detalhada, buscando uma análise mais completa e enriquecendo o debate sobre as informações apresentadas.

QUADRO 8 – PERFIL RECURSOS HUMANOS ESCOLA 1

	Sexo	Idade	Formação	Tempo no Programa	Oficina	Outros empregos
Diretor 1	Feminino	48	Graduada em pedagogia. Possui um MBA em educação pela qualidade e outro em gestão de pessoas.	Quatro anos	—	—
Coordenador 1	Feminino	37	Graduada em licenciatura das séries iniciais do ensino fundamental.	Um ano e dois meses	—	Aula particular de reforço escolar
Monitor 1	Feminino	34	Graduada em administração e pós-graduanda em gestão empresarial.	Dois meses. Participou por 4 meses como monitora anteriormente.	Recreação e lazer	Não possui
Monitor 2	Masculino	25	Cursando graduação em história. Faz dança há 5 anos.	Dois meses. Participou por 2 anos como monitor em outra escola.	Dança	Trabalha em um escritório
Monitor 3	Feminino	21	Terceiro período de licenciatura em música.	Três meses. Participou por 1 ano como monitora em outra escola.	Música	Professora de violino
Monitor 4	Masculino	24	Concluindo licenciatura em português, literatura e inglês. Possui curso técnico em design gráfico.	Três meses	Acompanha mento pedagógico	Trabalha com publicidade e propaganda
Monitor 5	Feminino	19	Cursando 2º período de bacharelado em educação física (pretende cursar licenciatura posteriormente nesta área)	Dois meses	Múltiplas vivências esportivas	Trabalha em uma academia

A diretora da escola 1 é graduada em pedagogia há 29 anos e possui complementações em sua formação que estão relacionadas à gestão escolar e de pessoas. Essa diretora está à frente da escola há 20 anos e, durante esse período, conquistou diversas premiações, principalmente no que diz respeito à gestão escolar, como apresentado anteriormente.

A coordenadora da escola 1 é graduada em licenciatura das séries iniciais do ensino fundamental há seis anos. Ela está na coordenação do programa há um ano e dois meses e, para complementar a sua renda, ministra aulas de reforço escolar na residência dos seus clientes após o período de trabalho no Programa Mais Educação.

Questionada sobre o interesse em trabalhar no Programa Mais Educação, a coordenadora 1 relatou ter um vínculo com a escola, anterior à entrada no programa. Em

2011, a coordenadora apresentou-se para a diretora da escola 1, buscando um trabalho na área educacional, até mesmo como voluntária, pois ela já possuía essa experiência com trabalho voluntário realizado na biblioteca de uma escola localizada no mesmo bairro da escola 1. A coordenadora contou que a partir daí começou a ser convidada para, na maioria dos casos, substituir professores que precisavam faltar e com isso foi mostrando o seu trabalho. Com a saída do antigo coordenador e a disponibilidade da vaga, foi convidada a assumir como coordenadora do Programa Mais Educação. Essa versão é confirmada com a fala da diretora da escola 1, entretanto notamos que mesmo com a indicação da diretora é necessária uma inscrição na secretaria de educação para a contratação do coordenador ser efetivada.

O perfil dos monitores dessa escola são de jovens cursando graduações na área da educação, com exceção da monitora 1 que é graduada em administração e pós-graduanda em gestão empresarial. Percebemos que todos os monitores estavam há pouco tempo no programa, no máximo três meses, sendo que dos cinco monitores, dois possuíam experiências anteriores como monitores do programa em outras instituições.

Sobre o interesse em atuar como monitores do programa, dois monitores ressaltaram o gosto por crianças, e daí a vontade de trabalhar e poder ajudar esse público. Outros dois monitores apontaram a oportunidade do programa inseri-los no ambiente escolar, tendo em vista o futuro como professores, o programa se apresenta como um bom aprendizado profissional. Para a monitora 1, o interesse no programa está relacionado à necessidade de arcar com os custos da sua pós-graduação. Como a monitora está sem emprego, o programa surgiu como uma oportunidade para ela conseguir continuar pagando a sua formação complementar.

De acordo com as entrevistas, foi possível constatar que os monitores da escola 1 foram selecionados por meio de algum tipo de indicação, posteriormente passando por entrevistas com a coordenadora para o início da monitoria. De acordo com a diretora da escola 1, é pedido aos candidatos um currículo para ser analisado e, após essa etapa, há uma entrevista. Inicialmente era a própria diretora a responsável por conduzir essas entrevistas, mas, com a chegada da coordenadora, esta assumiu a responsabilidade. Para a coordenadora, a seleção de monitores acontece por dois meios: primeiro, indicação de alguém próximo a ela ou convite direto da própria coordenadora ao possível monitor; segundo, um banco de monitores cadastrado na Secretaria de Educação de Petrópolis. A coordenadora esclarece a respeito da existência de um relatório mensal sobre o programa entregue à secretaria de

educação. Nesse relatório há o preenchimento do nome e do contato dos monitores, juntamente com uma avaliação da coordenadora sobre cada um dos monitores, dizendo se o monitor “trabalha bem ou não”. Na secretaria de educação, é realizado um cadastro de monitores com todos os nomes e as áreas de monitoria, bem como a avaliação das coordenadoras de cada um dos monitores.

... porque aí tem que mandar no relatório e as vezes eu mesmo ligo pra lá pra falar, esse monitor é uma pessoa estressada, ou que trata mal as crianças, os alunos, então, eles mesmos falam, vamos cortar ele da lista, porque eles confiam na gente assim como coordenadores (COORDENADORA 1).

De acordo com a diretora, é necessário que os monitores tenham ao menos um mínimo de relação com a área da educação para exercer alguma monitoria na escola, não havendo a necessidade de uma graduação completa. A exigência é de ao menos uma formação ou experiência na área para ministrar as oficinas. Segundo a coordenadora, devido ao valor pago como ajuda de custo aos monitores, é difícil conseguir mão de obra especializada para essa função. Na fala da coordenadora, percebemos que, embora seja difícil encontrar pessoas com o ensino superior concluído, um nível mínimo de escolaridade é exigido para os monitores. Outra questão valorizada no processo de seleção de monitores dessa escola é a importância dada ao indivíduo que já trabalhou em projetos sociais anteriormente, pela experiência com crianças das classes econômicas mais pobres. A coordenadora avalia o Programa Mais Educação como um programa de ação social devido ao baixo poder econômico das crianças e jovens atendidos.

O que que acontece, se eu for olhar muito o currículo, muito a formação eu não vou conseguir, porque a pessoa que tem uma certa instrução não vai querer trabalhar por esse valor, mas o que que a gente faz, eu olho se a pessoa tem um nível de escolaridade, se faz uma faculdade, se é uma pessoa que já trabalhou em algum outro programa social, porque isso aqui é um programa social, porque você tem que saber lidar com esse nível social né, saber lidar com essas crianças que não tem um lápis, uma borracha, tem uma característica né, social, gritante, então eu tenho que saber, então a pessoa tem que se adaptar com isso também. É assim que eu faço, eu não vou muito pela formação universitária porque se não eu não vou conseguir, mas eu olho se já trabalha, se não trabalha, se quer participar, se quer ter essa experiência (COORDENADORA 1).

A diretora e a coordenadora da escola 1 avaliam como satisfatório o comprometimento da atual equipe de monitores. De acordo com a coordenadora, quando ela assumiu o cargo, havia monitores “que não queriam trabalhar”, mas na época da entrevista, no segundo

semestre de 2014, o grupo de monitores era mais comprometido, não faltava e se mostrava interessado. A coordenadora avalia que o aumento no valor da ajuda de custo para os monitores foi um dos fatores responsáveis por essa melhora.

Oficinas

A escolha das oficinas é baseada em uma pesquisa realizada desde 2012 com os alunos da escola, diz a diretora, com exceção do acompanhamento pedagógico, que é obrigatório. Nessa consulta, as atividades de maior interesse dos alunos foram a dança e a banda. Inicialmente a escolha das oficinas se deu por conta do espaço disponível para as oficinas do Programa Mais Educação. Nesse momento, as possibilidades eram: a informática, por disponibilidade da sala de informática; ciências, por disponibilidade do laboratório de ciências; canto coral. A diretora relata a dificuldade encontrada para conseguir um monitor para a oficina de ciências devido ao saber muito específico dessa atividade, tais como a manipulação do microscópio e a manipulação das lâminas. Mesmo quando algum monitor se dispunha a ministrar a oficina, não permanecia durante muito tempo, e esse fato resultou no fracasso dessa oficina. Outra dificuldade foi em relação à manutenção dos computadores, indispensáveis para a oficina de informática. A diretora informou sobre a constante dificuldade no atraso das verbas para a manutenção dos computadores, dificultando o andamento da oficina. Na oficina de canto coral, havia uma pessoa especializada nessa área, porém saiu em virtude de ter conseguido um “emprego melhor”, de acordo com a fala da diretora.

Em relação ao conteúdo abordado nas oficinas, trazemos a fala da coordenadora para esclarecer as orientações passadas aos monitores nessa questão.

Quando eu chamo os monitores para trabalhar eu passo pra eles que o Mais Educação é uma proposta mais dinâmica, porque são... Tem que ser um conteúdo diferente, uma abordagem diferente do conhecimento transmitido na sala de aula. Então por exemplo, se é o acompanhamento pedagógico, eu tenho passado para o monitor trabalhar, desafios matemáticos, construção de figuras geométricas, problemas, construção de jogos, todo o conteúdo matemático de uma forma mais dinâmica, assim como português, música, interpretação de texto, construção as vezes de alguma dramatização, nessa parte, aí já tem a dança que é mais dinâmica mesmo né. Assim, mas o conteúdo eu deixo mais livre para os monitores, mas eu estou sempre dando uma assistência (COORDENADORA 1).

De acordo com a fala da coordenadora, percebemos que os monitores são orientados a trabalhar com o conteúdo diferentemente da forma como é abordado na sala de aula, contudo, o monitor tem autonomia para decidir o que levar para os alunos em sua oficina. Nessa questão, a monitora de recreação e lazer (monitor 1) informou que as suas aulas são predominantemente filmes e desenhos transmitidos aos alunos, considerando a idade e filmes ou desenhos sem a presença de aspectos violentos. O monitor de dança (monitor 2) revela trabalhar em cima das bases de cada um dos estilos do hip hop. A monitora de banda (monitor 3) informou considerar a faixa etária dos alunos na seleção de conteúdo para as suas atividades. Apesar de gostar muito de trabalhar com a música brasileira, a monitora de banda revelou conduzir uma enquete com os alunos nas suas primeiras aulas, buscando identificar os interesses e gostos do seu público. Para a monitora, a opinião dos alunos é importante para aproximá-los e diminuir a resistência deles no início das atividades. Esse procedimento leva a uma maior confiança dos alunos no seu trabalho. O monitor de acompanhamento pedagógico (monitor 4) monta o seu planejamento de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos, ressaltando a escrita como uma das principais dificuldades diagnosticadas. A monitora de múltiplas vivências esportivas (monitor 5) considera a faixa etária dos alunos e busca trabalhar com conteúdos que sejam úteis para cada faixa etária, de acordo com a sua explicação. A monitora informou utilizar um livro que traz diversas atividades divididas por faixa etária para ajudar em seu planejamento.

Com base nas entrevistas, foi possível verificar que as oficinas do Programa Mais Educação na escola 1 funcionam duas vezes por semana. Em cada turno, os monitores ministravam duas oficinas, uma para cada turma diferente, duas no período da manhã e duas no período da tarde. Com essa organização, os monitores estavam presentes na escola duas vezes por semana, envolvidos com as oficinas do programa. O horário dos monitores na escola 1 compreendia das 9:00 h às 15h30min e, durante esse período, eram responsáveis por ministrar quatro oficinas por dia, totalizando 14 horas semanais.

Participação dos alunos

O número de alunos que frequentava o Programa Mais Educação na escola 1 estava em torno de 75 crianças e adolescentes no momento da visita do pesquisador. A diretora contou que inicialmente houve uma grande reunião com as famílias, com o propósito de

apresentar o Programa Mais Educação. Essa reunião contou com a presença do secretário de educação da época, na gestão anterior da prefeitura de Petrópolis. Segundo a diretora, após essa reunião houve grande empolgação dos pais querendo matricular seus filhos no programa, no entanto, com o passar do tempo, foi possível verificar que os alunos mais velhos não queriam ficar na escola. Inicialmente o programa foi pensado para alunos do 4º ao 7º ano, entretanto duas questões alteraram essa previsão. A primeira foi a baixa adesão dos alunos mais velhos e a segunda foi a necessidade do apoio da escola aos pais dos alunos mais novos para cuidar das crianças durante o período de trabalho desses pais. A partir daí, de acordo com a fala da diretora, o programa gradativamente foi alterando o seu público-alvo.

Então aí, acabou que naturalmente os maiores entraram e foram saindo e a gente teve que abrir vaga para quem realmente desejava. E aí a gente atende alunos do 1º, 2º, 3º, 4º, alguns do 5º, alguns até do 6º ano né, mas assim, um número muito reduzido (DIRETORA 1).

A participação de alunos do 5º e do 6º ano é pequena, e alunos do 8º e do 9º ano não participam do programa, segundo a diretora. Esta mudança no perfil dos alunos gerou também uma mudança nas oficinas oferecidas pela escola, considerando a faixa etária mais baixa dos alunos.

De acordo com a coordenadora, no início do ano letivo os alunos recebem um bilhete avisando sobre o início do programa naquele ano, e os pais devem assinar manifestando a vontade de matricular o filho. A coordenadora destaca que os alunos inscritos no Programa Mais Educação nessa escola devem participar de todas as oficinas do programa. Outra questão importante é sobre o comportamento dos alunos. Nem todos os alunos inscritos, de fato, participarão do programa. Para a coordenadora o bom comportamento é fundamental para o aluno ser aceito.

É, eles entraram por interesse. A gente manda um bilhete dizendo que o programa vai começar, em fevereiro a gente fez isso, voltaram as aulas, a gente mandou um bilhete, o programa vai começar no dia tal, quem quer participar? Aí as mães assinam um papel, que elas estão de acordo e aí a gente observa, esse aluno tem um comportamento bom, geral, na escola? Ele tem condições de participar desse programa? Ele precisa, a mãe precisa trabalhar, precisa que esse aluno esteja na escola? Então observa estas questões (COORDENADORA 1).

A coordenadora deixa clara a cobrança pela presença e pela assiduidade dos alunos matriculados no programa. Há um rígido respeito a essa regra, inclusive com uma pauta para o monitor anotar a presença desses alunos.

Assim, a participação a gente cobra a assiduidade porque a gente tem uma pauta os monitores têm uma pauta eu tenho a minha pauta, tem uma presença, tem que fazer e aí se o aluno, geralmente os que vêm de manhã, se a gente tá percebendo que dois, três dias eles não têm vindo, a gente liga pra casa, a gente pede que a mãe mande um bilhete justificando porque esse aluno não tá vindo, porque pode ser que esse aluno esteja vindo, a mãe está achando que ele tá vindo pra cá e não está, entendeu? Então a gente é muito rigoroso nesse aspecto, a gente observa se tá na quadra, se tá entrando atrasado, então assim, presença a gente tem uma presença boa e principalmente dos que estão na escola de manhã e vão ficar para o almoço eles não podem sair, a gente não libera nem para ir em casa almoçar, tem que ficar, só pode sair com bilhete, se o pai ligar ou a mãe ligar aí a gente libera (COORDENADORA 1).

Embora a frequência seja avaliada como positiva de acordo com o relato acima, a coordenadora ressalta a falta de interesse dos alunos nas atividades propostas pelos monitores em todas as oficinas. Como exceção, a coordenadora aponta a oficina de esportes, pois a quadra da comunidade, utilizada como principal espaço para o desenvolvimento dessa atividade é o único espaço que gera interesse nos alunos. Essa informação pode ser confirmada com a fala do monitor 4, ao ser questionado sobre os critérios para o aluno participar do programa.

É por interesse né, geralmente mais interesse dos pais mesmo, trabalham fora e não têm aquela oportunidade de ficar cuidando do filho, aí eles não precisam ficar com aquela preocupação né, demasiada, eles ficam mais tranquilos, agora, o aluno que não se adequa ao programa ele é afastado né pela coordenação porque tem muitos alunos que veem o Mais Educação também como uma obrigação né, pra não ficar em casa coisa e tal. Mas também eles pecam na questão do interesse, se eles tivessem mais interesse eu acho que eles teriam um proveito melhor, porque não adianta só o professor se esforçar, o esforço tem que ser mútuo né, tem que ser comunitário (MONITOR 4).

Uma questão recorrente encontrada nas entrevistas realizadas na escola 1, percebida na fala da diretora, da coordenadora e de praticamente todos os monitores, é sobre o interesse e/ou necessidade dos pais na participação dos seus filhos no Programa Mais Educação.

Olha, até onde eu sei eles têm autonomia, mas é uma autonomia meio limitada né, porque tem aquela coisa de que, tipo: ah, meu pai me colocou no Mais Educação, minha mãe me colocou no Mais Educação. Nem todo mundo tá aqui exclusivamente porque quer não, mas o que a gente tenta manter é que as pessoas venham porque

querem, eu não posso obrigar ninguém a fazer aula de dança, não é assim né (MONITOR 2).

...a gente ainda tem alguns alunos que não querem participar do programa que realmente já disseram claramente, “eu não quero fazer o Mais Educação”, mas que muitas vezes a mãe não tem com quem deixar em casa porque precisa trabalhar e tem outros filhos menores que também estão na escola e que também estão no programa e eles acabam ficando. Esses alunos eles têm um comportamento diferenciado, eles têm uma visão diferenciada deles também porque eles não se interessam porque eles realmente não estão a fim de estar ali e é uma questão assim da família não ter como cuidar e prefere então deixar na escola do que deixar em casa sozinho (MONITOR 3).

Em relação à participação dos alunos, reforçando a fala da diretora, constatamos que para a maior parte dos monitores existe uma participação mais efetiva e um interesse maior dos alunos mais novos em relação aos alunos mais velhos.

Gestão e funcionamento do programa

Na escola 1, as oficinas do Programa Mais Educação aconteciam dentro do espaço da escola, com exceção da oficina de esportes, que acontecia em uma quadra comunitária, uma vez que a escola não possuía quadra poliesportiva dentro das suas dependências. Essa quadra é de uso prioritário da escola nos dias letivos e, fora ela, de acordo com as entrevistas, não existem outros espaços próximos à escola para possíveis parcerias para o desenvolvimento das atividades do programa.

Em relação à interação entre monitores e professores das disciplinas da grade curricular da escola, percebemos que para a maior parte dos monitores não existia proximidade ou troca de informações com os professores. Os casos em que ocorriam essas conversas eram no intervalo do almoço, pois era um raro momento em que os professores e monitores estavam juntos. Entretanto, essas conversas pareceram ser mais informais, perguntando sobre o comportamento de um ou outro aluno, por exemplo, sem abordagens pedagógicas e/ou curriculares mais aprofundadas. Como exemplo, trazemos as falas de dois monitores ao responder sobre a relação e proximidade com os professores das disciplinas da escola.

Não, não. O que eu mais faço é conversar com os professores na hora do almoço, mas é uma conversa completamente informal (MONITOR 2).

Não, não vejo muito até porque a gente não tem muito contato, os horários são muito complicados, a gente se vê às vezes os vinte minutos que tem ali pra almoçar, que a gente ta correndo, almoçando e aí às vezes a gente troca ideia sobre um ou outro aluno que tem um comportamento diferenciado, mas muito pouco (MONITOR 3).

A coordenadora informou sobre o convite realizado aos monitores para participarem das reuniões pedagógicas da escola, contudo havia dificuldade para a presença desses monitores devido aos seus compromissos, principalmente por conta de outros trabalhos, em outras escolas ou até mesmo fora da área da educação. A coordenadora relatou passar muitas informações para os monitores sobre o que está acontecendo e sendo desenvolvido na escola, tendo em vista a impossibilidade da frequência deles às reuniões pedagógicas e dos conselhos de classe.

Verificamos que os monitores dessa escola não foram contemplados com nenhum curso de formação para atuarem no Programa Mais Educação. O que aconteceu foi um congresso, apresentado anteriormente neste trabalho, o I Congresso de Educação Integral de Petrópolis. Para algumas oficinas, houve uma capacitação dos monitores, no caso, por exemplo, das oficinas de esportes, mas, pelo que foi possível observar no congresso e nas entrevistas, não aconteceram capacitações para todas as áreas de monitoria. Trazemos uma crítica feita por um dos monitores presentes nesse congresso.

É, eles fizeram um congresso né. Mas assim, o congresso ele não é focado na realidade que a gente vive aqui, ele foi focado naquela bela teoria, entendeu? Eu acho até uma teoria fantasiosa porque eles realmente não sabem o que nós vivenciamos aqui dentro, entendeu? Eles não têm ideia do vivenciado (MONITOR 4).

Na questão da avaliação, constatamos que não existem avaliações sistemáticas conduzidas pela secretaria de educação do município ou pelo governo federal sobre o Programa Mais Educação nessa escola. De acordo com a fala da coordenadora, existiam relatórios que todos os meses eram enviados para a secretaria de educação apresentando um quadro das oficinas com a presença dos alunos, bem como um relatório das atividades desenvolvidas em cada oficina.

Infraestrutura e recursos materiais

A infraestrutura disponível para o Programa Mais Educação na escola 1 foi considerada inadequada para praticamente todos os entrevistados. Para ilustrar a questão trazemos a fala da própria diretora ao ser perguntada sobre a infraestrutura da escola disponível para o programa.

Adequado não é né. Para mim educação integral é um pouco diferente disso entendeu? Por enquanto a gente tá no tempo integral (risos)... Por enquanto o tempo tá sendo integral, agora eu acredito numa infraestrutura bastante diferenciada para poder atender essas crianças. Com sala ambiente mesmo, não uma sala que tem que se tirar as coisas toda hora ou colocar coisas diferentes né, um momento que os alunos pudessem passar por essas salas e que elas fossem apropriadas para isso, com acústica, com acomodação também, porque a gente acaba tendo banco né, nem o mobiliário é adequado para atender né (DIRETORA 1).

A opinião da coordenação e dos monitores coincidiu com a opinião da diretora sobre a infraestrutura disponível para o programa na escola. Duas opiniões ajudaram a visualizar os problemas enfrentados pela falta de espaços adequados na escola. Uma, é a opinião da coordenadora, que indicou a necessidade de espaço para os alunos descansarem, principalmente após o almoço, devido ao longo período em que essas crianças e jovens passavam dentro da escola. Segundo a coordenadora, esse cansaço demasiado atrapalhava a participação dos alunos no programa. A monitora de esportes (monitor 5) destacou o risco presente no fato de a quadra ser fora do ambiente da escola, necessitando deslocar os alunos até esse espaço, principalmente para as crianças menores.

Em relação aos recursos materiais, tanto a diretora quanto a coordenadora avaliaram como bons, entretanto a verba destinada para a compra desses kits ainda não havia sido liberada, de acordo com as informações obtidas nas entrevistas. A monitora de recreação e lazer (monitor 1) considerou insuficiente a quantidade de materiais para a sua oficina, principalmente em relação ao baixo número de brinquedos disponíveis para as crianças. Para o monitor de dança (monitor 2), os recursos materiais destinados à sua oficina eram suficientes, não havendo motivos para reclamar dessa questão. Para a monitora de banda (monitor 3), era necessário ter um maior número de instrumentos, pois não havia instrumentos disponíveis para todos os alunos praticarem ao mesmo tempo. Uma solução proposta pela monitora para contornar essa situação foi a utilização dos instrumentos em forma de rodízio, um aluno utilizava durante um período da aula e depois disponibiliza o instrumento para outro

aluno praticar. Entretanto, quando há alguma apresentação, os alunos não poderiam tocar ao mesmo tempo devido à falta de instrumentos, dificultando a organização desses eventos. Para o monitor de acompanhamento pedagógico (monitor 4), os recursos materiais destinados ao programa eram ruins, sendo que muito do material utilizado para a sua oficina ele “tirava do próprio bolso”. A monitora de esportes (monitor 5), ao ser questionada sobre os recursos materiais disponíveis para a sua oficina, proferiu a seguinte frase: “nem chegaram os meus” (MONITOR 5).

Percepções e avaliações sobre o Programa Mais Educação

De acordo com a diretora, a opinião das famílias não era unânime em relação ao Programa Mais Educação. Para ela, existiam famílias que não simpatizam com a ideia do filho ficar muito tempo dentro da escola, gerando um cansaço nas crianças e nos adolescentes. No entanto, para outras famílias o programa era valorizado, em parte pelo apreço dos seus filhos pela proposta do programa e, além disso, pela questão da necessidade de os pais trabalharem e não terem com quem deixar as crianças durante esse período. Na opinião da coordenadora, as famílias não ofereciam apoio ao programa, principalmente em relação ao comportamento dos alunos.

Em relação à ajuda de custo oferecida pelo Programa Mais Educação, todos os entrevistados avaliaram como um valor baixo, até mesmo em virtude de os monitores não residirem próximo à escola e, necessitarem pagar passagem de ônibus. A única exceção foi do monitor de dança (monitor 2), que julgou a ajuda de custo um valor justo. Para os demais, o valor da ajuda de custo era baixo e atrapalhava no desenvolvimento do programa, pois muitos não tinham a pretensão de permanecer durante um longo período exercendo essa atividade.

Olha, uma coisa que eu vejo é que a maioria dos monitores não tem a pretensão de continuar o trabalho, porque geralmente fica seis meses e aí aparece... por exemplo, se aparecer um outro trabalho com a remuneração melhor o monitor automaticamente deixa o trabalho no Mais Educação pra passar para esse outro trabalho (MONITOR 3).

Uma questão relatada pela monitora de recreação e lazer (monitor 1), é o fato de a ajuda de custo ser encarada por ela, e podemos pensar se essa situação também não se repete para outros monitores, como uma remuneração de fato e não uma ajuda de custo.

... nós somos vistos como voluntário e esse dinheiro acaba vindo como uma forma de ajudar na passagem e na alimentação, mas na realidade, no meu ver, pra mim é utilizado, pra mim é um pagamento porque eu acabo pagando com isso a minha faculdade né. Não é muito dinheiro, mas, se você ta fora, não tem nada no momento é o que você tem em relação a dinheiro. Mas eu vejo assim, não espero muito porque é isso que tem né, então pra mim é assim, é o que tem... ela já é avisada, nós sabemos disso, claro, eu arranjei alguma coisa eu aviso pra ela to saindo (MONITOR 1).

A partir das falas acima destacadas, podemos perceber o baixo vínculo dos monitores em relação ao Programa Mais Educação uma vez que, surgindo uma oportunidade de emprego oferecendo uma remuneração melhor, eles deixarão a função de monitor.

Constatamos na fala de dois monitores, ao avaliarem o Programa Mais Educação, na necessidade de um direcionamento maior para as atividades das oficinas. O monitora de banda (monitor 3), por exemplo, defendeu a proposta de todas as escolas oferecerem as mesmas oficinas, aumentando o número de oficinas e, assim como acontece em muitas administrações educacionais, que um currículo mínimo seja formalizado para que todas as oficinas trabalhem enquadradas naquela norma. O monitor de acompanhamento pedagógico (monitor 4) também compartilhou deste pensamento ao colocar a possibilidade de o Programa Mais Educação trabalhar seguindo um planejamento, um conteúdo programático.

4.2.2. Escola 2

A escola 2 está localizada no primeiro distrito de Petrópolis, no bairro Quitandinha, a aproximadamente 10 km de distância do centro da cidade. A escola atende à educação infantil, aos anos iniciais e aos anos finais do ensino fundamental, funcionando no turno da manhã e no turno da tarde. No período de visitas do pesquisador, a escola oferecia também o Programa Projovem Urbano no turno da noite, com duração de 18 meses. Esse programa contava com o objetivo de aumentar a escolaridade de jovens entre 18 e 29 anos que não tinham terminado o ensino fundamental, mas sabiam ler e escrever, por meio da educação de jovens e adultos integrada à qualificação profissional.

A escola 2 possuía 597 alunos matriculados, e em torno de 100 alunos participavam do Programa Mais Educação, aproximadamente 17% do total. Ao todo a escola contava com 45 funcionários, contando o coordenador e os cinco monitores do Programa Mais Educação. A escola possuía dois andares e no período de visita do pesquisador estava em boas condições estruturais. A escola disponibiliza uma de suas salas para o funcionamento do Programa Mais Educação.

De acordo com as informações disponíveis no Censo (2013), esta escola possuía: sala da diretoria; sala de professores; laboratório de informática; sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado; quadra de esportes descoberta; cozinha; sala de leitura; banheiros dentro do prédio da escola; refeitório; sala da secretaria; dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; despensa; pátio descoberto; 15 salas de aula; 2 televisões; 1 videocassete; 2 DVDs; 2 copiadoras; 2 impressoras; 10 aparelhos de som; 2 projetores multimídia; 1 fax; 3 máquinas fotográficas/filmadoras; 15 computadores, sendo 3 para uso administrativo e 12 para uso dos alunos, com acesso à internet banda larga (INEP, 2013).

A escola 2 possui um IDEB de 3.1 pontos, valor bem abaixo da média do município de Petrópolis para os anos iniciais do ensino fundamental, que é de 5.1 pontos. Os valores do IDEB sempre foram abaixo da média do município para esse segmento do ensino fundamental, sendo que em 2013 houve uma piora significativa em relação à avaliação anterior, caindo de 4 pontos para 3.1 pontos. Destacamos que a escola, até a última avaliação disponível, não atingiu as metas projetadas para o seu IDEB em nenhum dos anos avaliados (QUADRO 9).

Para os anos finais do ensino fundamental, a escola 2, embora só possua as avaliações do IDEB de 2011 e 2013, também figura abaixo da média do município para esse segmento do ensino fundamental. Em 2013, o IDEB da escola para os anos finais do ensino fundamental estava em 3.1 pontos, sendo a média do município de 4 pontos. Para o ano de 2013, a escola não conseguiu alcançar a meta projetada para o IDEB, 3.7 pontos. Destacamos que a escola 2 ocupa a pior posição entre as escolas municipais de Petrópolis para os anos iniciais do ensino fundamental no ranking do IDEB (QUADRO 9).

QUADRO 9 – IDEB ESCOLA 2

Escola 2	IDEB Observado					Metas projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	—	3.7	3.7	4.0	3.1	—	3.9	4.3	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
Anos Finais	—	—	—	3.5	3.6	—	—	—	3.7	4.0	4.2	4.5	4.7

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=11049422>

O Programa Mais Educação tem início na escola 2 no ano de 2010. De acordo com a diretora, a Secretaria de Educação de Petrópolis selecionou algumas escolas para iniciar o programa no município, e nessa seleção inicial a escola foi contemplada, porém a diretora informou não saber os critérios utilizados na seleção.

Recursos Humanos do Programa Mais Educação

Para a escola 2, as entrevistas foram realizadas apenas com uma das diretoras-adjuntas da escola e com a coordenadora do Programa Mais Educação. O Programa Mais Educação nessa escola estava paralisado por falta de verbas para o pagamento dos monitores, segundo informações recebidas nas entrevistas.

A diretora entrevistada tinha 41 anos e trabalhava na escola há 17 anos, sendo 12 anos como diretora-adjunta. A diretora é formada em pedagogia, gestão escolar e atividades das séries iniciais há 25 anos. Na escola 2, a diretora-adjunta foi entrevistada por conta da impossibilidade de a diretora geral conceder-nos a entrevista, em virtude dos seus afazeres escolares. Nessa escola, tentamos por três vezes agendar a entrevista com a diretora-geral que

sempre justificava a falta de tempo disponível para tal agendamento. No último contato, sugeriu conversarmos com a diretora-adjunta da escola.

A coordenadora do programa possui 36 anos, graduada em pedagogia há sete anos e trabalhava no programa há um ano e cinco meses. A coordenadora informou que o interesse em trabalhar no programa surgiu no momento em que ela estava desempregada. Como ela havia exercido a função de professora contratada em outra escola anteriormente, possuía experiência na área educacional e se interessou pelo programa por ele estar inserido em um ambiente com o qual ela já estava familiarizada. Quando houve a oportunidade de entrar para a coordenação do programa na escola 5, ela aceitou o convite. A diretora informou que a coordenadora foi sugerida por alguém da secretaria de educação, entretanto, a partir da análise do seu currículo, foi contratada com o aval da diretora-geral da escola.

Segundo a coordenadora, o programa, antes da paralisação, funcionava com cinco monitores que possuíam, ou experiência prática, ou estavam cursando alguma graduação na área da monitoria. A seleção dos monitores era feita com base nos currículos apresentados, avaliando-se a experiência ou formação em relação à área da monitoria pela qual iriam ser os responsáveis. Como exemplo, trazemos: a oficina de dança, ministrada por um monitor que trabalhava com a dança em academias e fazia parte de um grupo de dança; o monitor de orientação de estudos e leitura estava cursando a graduação em pedagogia; o monitor de esportes havia concluído recentemente o curso de educação física.

A coordenadora avaliou como positivo o comprometimento da última equipe de monitores que passou pela escola, fala essa confirmada pela diretora, que destacou o monitor de dança e o de taekwondo como os que desenvolviam um bom trabalho com as crianças e com os adolescentes no programa. No entanto, a coordenadora alertou sobre o fraco vínculo dos monitores anteriores com o Programa Mais Educação. Esse ponto está relacionado à alta rotatividade desses monitores por conta da questão da ajuda de custo ser muito baixa, gerando constante troca de monitores.

...mas monitor troca a todo o momento, até mesmo por questão da remuneração né, porque é como se fosse uma ajuda de custo pra passagem e alimentação tá, então muda muito, eles não têm um vínculo com a escola né, muitas das vezes são pessoas que estão se formando e veem tipo um bico mesmo pra eles, até mesmo para o aprendizado deles, como estágio, para o aprendizado mesmo (COORDENADORA 2).

Ainda sobre essa questão, a diretora ressaltou que somente para a monitoria de dança houve quatro trocas até chegar a esse monitor. A diretora informou que os monitores não são moradores da comunidade, com exceção de uma monitora. Com isso, esse deslocamento até a escola acaba gerando um gasto para esses voluntários com as passagens, diminuindo o ganho real da ajuda de custo disponibilizada pelo governo federal.

Oficinas

De acordo com a coordenadora, antes de o Programa Mais Educação ser interrompido pela falta de verbas, a escola estava com as seguintes oficinas em funcionamento no ano de 2014: orientação de estudos e leitura; taekwondo; dança; esporte; xadrez; rádio. A coordenadora informou que a oficina de rádio havia parado antes mesmo de a verba se esgotar devido à dificuldade em encontrar monitor com qualificação para ministrar a essa oficina.

Para a diretora, as oficinas são escolhidas com base na opinião dos alunos, considerando também a adesão e a satisfação dos alunos. Na fala da diretora, constatamos oficinas de grande aceitação por parte dos alunos, como a de dança e a de taekwondo, por exemplo. Segundo a diretora 2, “Taekwondo, taekwondo eles amam e se tirar eu acho que... é o carro chefe da gente o taekwondo...” (DIRETORA 2). Pode ser que esse interesse dos alunos por determinada oficina possua uma relação direta com o monitor responsável. Como destacado no item sobre recursos humanos, na opinião da diretora, o monitor de dança e o monitor de taekwondo desenvolviam um bom trabalho em suas oficinas.

Por outro lado, houve casos de oficinas que não foram bem aceitas pelos alunos, como foi o caso da oficina de tênis de mesa. A diretora informou que a maior parte dos alunos não mostrou interesse e não participava com entusiasmo, fato motivador da troca desta oficina.

Na opinião da coordenadora, as oficinas são selecionadas pela direção e pela coordenação do programa, considerando o espaço disponível da escola para as diferentes possibilidades de oficinas.

Em relação ao conteúdo das oficinas, a coordenadora informou que essa questão fica sob a responsabilidade dos monitores. Os monitores preparavam previamente as atividades da sua oficina e apresentavam para a coordenadora. A coordenadora, por sua vez, avaliava e disponibilizava as suas observações e comentários para os monitores, gerando, em um segundo momento, uma construção conjunta a respeito dos conteúdos entre os monitores e a

coordenação do programa. Cada monitor oferecia a sua oficina duas vezes por semana, no horário das 09h10min às 15h20min.

Participação dos alunos

Aproximadamente 100 alunos participavam do Programa Mais Educação na escola 2. De acordo com a diretora, a matrícula dos alunos no programa é pelo interesse deles. Antes do início do programa, é enviado um bilhete para os pais perguntando sobre o interesse de matricular seu filho no programa. Caso haja o interesse, os pais vão até a escola e assinam um termo de compromisso para efetivar a matrícula do seu filho junto ao programa. A diretora informou que, no início do programa, a seleção dos alunos funcionava da seguinte forma:

No primeiro foi assim, os alunos que apresentavam faixa etária fora, série/idade que fala né, distorção série/idade, repetência, alunos com alguma dificuldade, aluno com dificuldade de disciplina, de comportamento. Então nós fizemos assim, não deu muito certo porque eles não se interessavam e realmente o desinteresse vinha e eles acabavam abandonando. Aí começamos a buscar pelo interesse deles e a gente descobriu que muitos estavam interessados. Hoje tem fila de espera, vamos botar assim, entra os 100 primeiros aí as mãe vêm aqui “não, mas o meu filho também tá interessado” “mas a senhora só falou hoje e data limite era até ontem”... (DIRETOR 2).

Pelo relato acima apresentado, constatamos um interesse maior de matrículas no programa do que as possibilidades de a escola atender. A diretora informou sobre uma lista de espera de alunos interessados em participar do programa. Conforme vai ocorrendo a desistência de alunos matriculados, os próximos nomes da lista vão sendo convidados. Questionada sobre esse limite de 100 vagas para o Programa Mais Educação, a diretora esclareceu que de fato haveria uma demanda se um maior número de vagas fosse disponibilizado, contudo a escola não comporta um número maior de matrículas para o programa, de acordo com a seguinte fala:

Olha, na real estrutura que ela tá agora, não Fabio, porque a gente não tem sala pra isso. Teria, eu acho que teria até demanda, teria 300 alunos se a gente perguntar até teria interesse tá, dependendo das modalidades que a gente colocar, mas a escola no momento não comportaria, porque assim, é no contraturno que ele tem que funcionar e no contraturno tá funcionando outro turno ta tendo outro turno, ta tendo aula e eu acho que aí complica um pouquinho (DIRETORA 2).

A diretora e a coordenadora compartilharam da mesma opinião no que se refere ao interesse dos alunos. Para ambas, os alunos mais interessados são os mais novos. A coordenadora informou que em 2013 o programa funcionou somente para alunos do sexto ao nono ano. Em 2014, a cobertura do programa foi ampliada, contando também com a possibilidade de os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental participarem. Com esta nova possibilidade, a coordenadora colocou que o maior número de matrículas foi nas turmas de primeiro ao quinto ano, e do sexto ao nono ano só existe uma turma no programa. A coordenadora justifica esse interesse maior dos alunos mais novos com a seguinte colocação: “tem aqueles que necessitam, até mesmo pra não ficar na rua, tem aqueles que necessitam estar dentro da escola” (COORDENADORA 2).

Na escola 2, todos os alunos matriculados no Programa Mais Educação participavam de todas as oficinas, não existindo a possibilidade de os alunos frequentarem somente as oficinas do seu interesse.

Gestão e funcionamento do programa

Com base nas entrevistas da diretora e da coordenadora, o Programa Mais Educação na escola 2 funcionava com todas as suas atividades utilizando somente as dependências da escola, sem qualquer tipo de parceria. Na opinião da coordenadora, a escola possui um espaço bem amplo, não havendo a necessidade de outros espaços fora da escola. Entretanto, no bloco anterior sobre a participação dos alunos, constatamos, a partir da fala da diretora, a existência de um maior número de alunos interessados em participar do programa, ainda não atendido por insuficiência dos espaços escolares. Para a diretora, o limite de 100 alunos matriculados no programa estava de acordo com as possibilidades da escola, considerando o funcionamento do programa no contraturno, questão abordada anteriormente.

Para a diretora, existia uma interação entre os monitores e os professores das disciplinas da grade curricular da escola, contudo essa aproximação não possuía características pedagógicas. Nesse sentido, de acordo com a diretora, não existia previsão ou preocupação do conteúdo das disciplinas escolares estar alinhado ao trabalho desenvolvido pelas oficinas do programa. No entanto, a diretora relatou a fala de uma monitora que pode ajudar a compreender como os monitores, principalmente de acompanhamento pedagógico, selecionam e aplicam os conteúdos das suas oficinas.

O que eles fazem mais... ela, ela acompanha pelo caderno, as vezes eles pediam o caderno. Essa menina mesmo que você viu agora ela era reforço escolar e eu achei muito interessante. Ela fez uma atividade na minha sala, como estagiária de pedagogia no meu quinto ano¹³, aí ela falou assim: “eu observei no Mais Educação que eles levaram o caderno de matemática e eu vi que você tava dando isso, aí eu preparei uma aula sobre isso”. Aí eu falei: “no Mais Educação você fez também?” Ela: “fiz, mas eu fiz através de jogos e eles aprenderam muito bem e eu gostei da forma como você ensinou que era diferente”. Aí eu achei muito legal a interação, mas não costuma ter não, como ela foi dar essa aula na minha sala foi que a gente trocou essa figurinha... (DIRETOR 2).

A partir dessa conversa relatada pela diretora, percebemos que a monitora utilizava como diretriz para organizar pedagogicamente a sua atividade o conteúdo ensinado aos alunos pelo professor da disciplina da área correlata à sua monitoria.

A diretora informou que os monitores não participavam dos conselhos de classe, entretanto havia reuniões específicas do Programa Mais Educação nessa escola, conduzidas pela coordenadora e com a presença de todos os monitores. Não existiam cursos de capacitação para os monitores até o momento de realização das entrevistas. O que acontecia eram reuniões convocadas pela secretaria de educação, geralmente contando com a presença somente dos coordenadores de cada escola que oferecia o programa.

A partir das entrevistas, constatamos que a única avaliação presente no programa é a documentação apresentada pelo coordenador à secretaria de educação. Nessa documentação, está presente: os planejamentos pedagógicos desenvolvidos por cada um dos monitores; as pautas, com as frequências e as faltas dos alunos; a prestação de contas do programa. Havia também um espaço para os alunos apresentarem o que foi trabalhado nas diferentes oficinas, principalmente as atividades relacionadas às artes e ao esporte. Esse espaço era proporcionado por meio de um evento de periodicidade anual, organizado para as apresentações das escolas que ofereciam o Programa Mais Educação. No ano de 2014, esse espaço fez parte do I Congresso de Educação Integral de Petrópolis, realizado no mês de setembro.

Infraestrutura e recursos materiais

Em relação à infraestrutura para o Programa Mais Educação na escola 2, a diretora manifestou a necessidade de uma infraestrutura melhor. Segundo ela, há dois anos a escola

¹³ A diretora-adjunta também é professora de uma turma de quinto ano da escola 2.

conseguiu uma sala exclusiva para as atividades do programa, no entanto a diretora informou sobre as dificuldades encontradas até a disponibilidade dessa sala. Para a diretora, só foi possível separar uma sala somente para o Programa Mais Educação com a redução do número de turmas da escola. Apesar da sala, a diretora pontua sobre a necessidade de uma quadra coberta e um almoxarifado destinado somente ao material das oficinas do programa.

Na opinião da coordenadora, a escola 2 possui uma boa infraestrutura para o programa, fato esse que exclui a necessidade de parceria com outros locais para o desenvolvimento das oficinas.

Em relação aos recursos materiais, a diretora julga como excelente as possibilidades de materiais para o desenvolvimento das oficinas. O Programa Mais Educação proporciona a possibilidade de aquisição de materiais para as escolas que até então não existia. A única questão que atrapalha o andamento do programa é o atraso na chegada desse material ou da verba destinada à sua aquisição, problemática enfrentada pela escola.

Percepções e avaliações sobre o Programa Mais Educação

A diretora entrevistada avaliou como positiva a aceitação dos pais ao Programa Mais Educação. De acordo com a fala da diretora, percebemos que a sua visão sobre o programa é de uma estratégia com foco assistencialista, pois:

... eu acredito que é um programa mais pra tirar aquela criança da rua, pra não deixar a criança ociosa né. E tem pai que briga: “Não, mas eu quero meu filho no Mais Educação por que que ele não foi escolhido?” Né, é assim, de acordo com aquilo que eu te falei, é quando vai entregando e aí tem pai que fica: “Oh, ano que vem bota o meu filho aí, eu quero no Mais Educação pra ficar o dia inteiro na escola.” Né, eles têm, tem uma boa procura, gostam do programa... (DIRETOR 2).

Na opinião da coordenadora, os pais procuram o Programa Mais Educação pelos seguintes motivos:

Falando a verdade, alguns procuram para a criança não ficar na rua né, mas têm muitos também pelo conhecimento do programa, oportunidade da criança... ah, taekwondo, vai pra uma academia né, pagar? Não tem essa grana, então a escola dá essa oportunidade, taekwondo, dança, temos um ótimo professor de dança e as crianças adoram taekwondo, dança e algumas outras atividades (COORDENADOR 2).

Em relação à ajuda de custo, tanto a diretora quanto a coordenadora avaliaram como baixo o valor financeiro dessa ajuda aos monitores. Na opinião da diretora:

Ah eu acho muito baixa em vista do comprometimento deles. Eu acho que os monitores deveriam receber um incentivo maior, principalmente porque assim, todos que a gente tinha faziam faculdade né e já é uma luta né. Aí assim, pra estudar já é complicado porque educação física eles estudavam durante o dia né e aí às vezes você tem que largar o emprego e às vezes ele tem que se dedicar a três/quatro escolas com o Mais Educação pra poder ter uma renda boa, não uma renda boa, mas, que possa sobreviver pra poder estudar. Eu acho que deveria sim, que aí se dedicaria mais ao programa e até a escola que ele tá inserido (DIRETOR 2).

A partir do trecho acima, destacado na entrevista realizada com a diretora, percebemos a ocorrência de monitores dedicando-se a mais de uma escola na atividade de monitoria do Programa Mais Educação. Essa prática possibilitava aos monitores obter um rendimento financeiro que ajudasse a arcar com os custos da sua graduação e/ou com os seus custos de vida.

A coordenadora destacou como ponto negativo do programa a grande rotatividade dos monitores, e, em sua opinião, essa questão estava relacionada ao baixo valor da ajuda de custo disponibilizada pelo governo federal aos monitores, que acabava impactando negativamente no vínculo com o programa.

Para a diretora, inicialmente a gestão do programa foi tumultuada na escola, ilustrando como exemplo episódios de alunos que deveriam estar em alguma oficina em determinado horário e não estavam. Esse tumulto, segundo a diretora, possivelmente estava relacionado ao baixo comprometimento dos coordenadores anteriores, e, para o ano de 2014, a coordenadora conseguiu organizar de forma satisfatória o programa.

4.2.3. Escola 3

A escola 3 está localizada no primeiro distrito de Petrópolis, no bairro Caxambu, a aproximadamente 7 km do centro da cidade. A escola, apesar de classificada como urbana, está localizada em uma região rural da cidade, considerada um polo produtor de hortaliças do município. A escola atendia à educação infantil e a todo o ensino fundamental, anos iniciais e anos finais. A escola funcionava nos turnos da manhã, para os alunos do sexto ao nono ano do ensino fundamental e no turno da tarde para os alunos da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental.

A escola 3 possuía aproximadamente 240 alunos matriculados, atendendo em torno de 100 alunos no Programa Mais Educação, aproximadamente 42% do total. A escola possuía 41 funcionários, contando com o coordenador e os quatro monitores do Programa Mais Educação. A estrutura física da escola parecia bem conservada nos dias de visita do pesquisador. Na escola, havia uma sala de aula reservada para as atividades do Programa Mais Educação.

De acordo com as informações disponíveis no Censo (2013), esta escola possuía: sala da diretoria; sala de professores; laboratório de informática; quadra de esportes descoberta; cozinha; sala de leitura; banheiros dentro do prédio da escola; refeitório; sala da secretaria; dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; despensa; pátio coberto; pátio descoberto; 10 salas de aula; 3 televisões; 1 videocassete; 3 DVDs; 1 antena parabólica; 2 copiadoras; 1 retroprojeto; 4 impressoras; 2 aparelhos de som; 1 projetor multimídia; 3 máquinas fotográficas/filmadoras; 16 computadores, sendo 3 para uso administrativo e 13 para uso dos alunos, com acesso à internet banda larga (INEP, 2013).

Em relação ao IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental, a escola 3 conseguiu 4.5 pontos na última avaliação, em 2013, ficando abaixo da média do município de Petrópolis, que é de 5.1 pontos. Com exceção do período entre 2005 e 2007, no qual houve uma queda no valor do IDEB, a partir de 2009 a escola vem conseguindo melhorar o seu IDEB, contudo, como podemos observar no quadro seguinte, essa melhoria vem sendo abaixo das metas projetadas para a escola (QUADRO 10).

Para os anos finais do ensino fundamental, observamos que apenas as avaliações do ano de 2007 e 2011 do IDEB da escola 3 estavam disponíveis no *site* do INEP. Ambas as

avaliações foram de 3 pontos, abaixo da média do município, tanto no ano de 2007, que foi de 3.7 pontos, quanto no ano de 2011, que foi de 4.2 pontos (QUADRO 10).

QUADRO 10 - IDEB ESCOLA 3

Escola 3	IDEB Observado					Metas projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	3.9	3.2	3.5	3.8	4.5	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8	6.1
Anos Finais	—	3.0	—	3.0	***	—	3.0	3.3	3.6	3.9	4.2	4.5	4.7

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=11049422>

***Sem média na Prova Brasil 2013: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

O Programa Mais Educação na escola 3 teve o seu início no ano de 2010, segundo a diretora, por indicação da Secretaria de Educação do município de Petrópolis. Na avaliação da diretora, embora a escola não tenha feito a solicitação para a secretaria, o programa foi bem aceito e interessante para a escola. Além do Programa Mais Educação, funcionava na escola um programa oferecendo o tênis de mesa para os alunos, desenvolvido em parceria com o SESC.

Recursos Humanos do Programa Mais Educação

Assim como para a escola 1, com o objetivo de facilitar a visualização do perfil dos indivíduos envolvidos diretamente com o Programa Mais Educação na escola 3, construímos uma tabela com as suas principais informações: sexo; idade; formação; tempo no programa; oficina; outros empregos (QUADRO 11). Algumas questões presentes no quadro serão abordadas de forma mais detalhada, buscando uma análise mais completa e enriquecendo o debate sobre as informações apresentadas. Esse procedimento será adotado também para as demais escolas.

QUADRO 11 – PERFIL RECURSOS HUMANOS ESCOLA 3

	Sexo	Idade	Formação	Tempo no Programa	Oficina	Outros empregos
Diretor 3	Feminino	56	Curso de Letras (Português e literatura). Pós-graduada em gestão e orientação educacional e pós-graduada em ensino religioso.	Cinco anos	—	—
Coordenador 3	Feminino	26	Graduada em licenciatura em matemática.	Cinco meses	—	Tutora do curso de matemática de uma universidade pública à distância
Monitor 6	Masculino	26	Cursando 2º período de bacharelado em educação física (pretende fazer licenciatura posteriormente nesta área)	Nove meses	Esportes e xadrez	Ministra aulas de dança e estágio em academias
Monitor 7	Feminino	21	Cursando licenciatura em física.	Seis meses	Meio ambiente	Não possui
Monitor 8	Feminino	20	Cursando o 2º período de letras.	Aproximadamente um mês	Letramento	Não possui
Monitor 9	Masculino	19	Ensino médio. Trancou jornalismo no primeiro período. Faz curso de teatro, pretende fazer curso técnico de artes cênicas e voltar para a graduação.	Aproximadamente dois meses	Teatro	Não possui

De acordo com o quadro 11, observamos que todos os envolvidos com o desenvolvimento do Programa Mais Educação na escola 3 possuíam algum contato com o ensino superior. A diretora era graduada em letras há aproximadamente dez anos, com pós-graduação em gestão e orientação educacional e em ensino religioso. A coordenadora do programa era graduada em licenciatura há aproximadamente três anos. Dois monitores estavam cursando o ensino superior, no momento das entrevistas, em cursos voltados para a área da educação. O monitor 6, embora estivesse cursando bacharelado em educação física, revelou o interesse em, concluindo o bacharelado, dar início à licenciatura em educação física. O monitor 9 relatou uma breve passagem pelo ensino superior, cursando o primeiro período de jornalismo, no entanto, pretende voltar no futuro para uma nova graduação.

A diretora entrevistada estava na direção da escola há quatro anos, como diretora adjunta. O fato de entrevistarmos a diretora-adjunta dessa escola se deu em virtude da sua proximidade com o programa, pois ela era a responsável e estava à frente do Programa Mais Educação da escola 3.

A coordenadora do Programa Mais Educação da escola 3 exercia essa função há cinco meses. Em sua entrevista, ela revelou que o interesse em trabalhar no programa se deu por conta de um convite feito pela diretora-adjunta, a mesma entrevistada pelo pesquisador. No momento do convite, o programa estava sem coordenador, e, como a coordenadora

entrevistada possuía conhecimento prévio do programa, em razão da sua irmã ter sido monitora de letramento, ela aceitou o convite da diretora.

O interesse dos monitores em participar do programa se apresentou de forma diferente para cada um dos entrevistados. Para o monitor 6, no ano de 2014, ele iniciou o seu curso no ensino superior e decidiu sair do emprego anterior para se dedicar aos estudos e à área da sua formação acadêmica. O fato de ele já ter participado como monitor do programa anteriormente, no ano de 2013, motivou a sua ida até a secretaria de educação para verificar as escolas que ofereciam o programa no município. A necessidade de arcar com as despesas do lar também foi um ponto destacado pelo monitor ao procurar o programa. Após um contato com as instituições, conseguiu uma vaga para a monitoria de esportes e de xadrez na escola 3. Trazemos um trecho da sua fala para compreender sua motivação na busca pela monitoria.

... aí eu falei, não... Vou, vou procurar... Eu já sabia do programa “né”, porque eu já tinha trabalhado... Vou procurar alguma escola que “tá” precisando aí eu liguei pra cá e eles estavam precisando, aí assim que eu saí do serviço eu já entrei aqui direto pra poder não ficar sem nada “né”, pai de família também, não tem jeito. Aí foi assim entendeu? Foi mais necessidade e eu já sabia do programa, já conhecia o programa, aí eu peguei e fui lá na secretaria de educação e peguei a lista de todas as escolas que tem o Mais Educação e fui ligando uma por uma né, aí eu fui em umas quatro e fechei aqui primeiro. (MONITOR 6).

Para a monitora 7, o interesse em participar do programa estava relacionado ao seu gosto por crianças. Um amigo da universidade foi demitido da monitoria na escola 3 e, como ele sabia do seu gosto por crianças, ele indicou-a para o programa. O interesse da monitora 8 pelo programa estava relacionado à experiência que ela poderia adquirir como monitora. O monitor 9 informou que a diretora-adjunta responsável pelo programa entrou em contato com a sua professora de teatro para saber sobre o interesse dela em assumir uma vaga de monitor. Como a sua professora de teatro não possuía tempo disponível, ela indicou-o para a vaga.

A diretora informou que a seleção dos monitores é conduzida por meio de uma análise no currículo dos interessados. A diretora informou ainda sobre um cadastro de currículos para monitores do Programa Mais Educação, disponível na secretaria de educação. Na busca por monitores para as oficinas, a diretora revelou utilizar esse cadastro de monitores disponível na secretaria de educação ou solicitar a indicação de interessados. Após a análise do currículo, o monitor passava por uma entrevista diretamente com ela ou com a coordenadora do programa. De acordo com as entrevistas dos monitores, percebemos que todos eles haviam passado por uma entrevista, ou com a diretora-adjunta, ou com a coordenadora do programa.

Nas entrevistas, tanto da diretora quanto da coordenadora, constatamos que a seleção para monitor do programa estava relacionada preferencialmente a pessoas que estavam matriculadas em cursos de graduação no ensino superior. De fato, de acordo com o quadro 11, verificamos que o perfil dos monitores era de graduandos do ensino superior, com exceção do monitor 9, mas que mesmo não estando matriculado no ensino superior, estava cursando teatro na época da entrevista, o que confere um saber prático a esse monitor.

Ao questionarmos sobre o comprometimento dos monitores com o programa, a diretora e a coordenadora disseram que os monitores são comprometidos, contudo, a diretora apontou para o problema da rotatividade dos monitores nessa escola.

O comprometimento deles, por exemplo, esse grupo que está aqui comigo agora eles são bem comprometidos, a gente vê que eles querem melhorar, o problema é que eles estão sempre trocando, porque aparece... Tinha uma monitora de letramento excelente, ela conseguiu um estágio na Celma¹⁴, ela não iria ficar aqui... E ela preferiu... Eles assinam um termo de compromisso “né”, então não tem... Não tem assim... Eles não têm vínculo empregatício, eles recebem uma ajuda de custo “né” para a alimentação e transporte (DIRETOR 3).

Oficinas

De acordo com o quadro 11, verificamos o funcionamento das oficinas de esportes, xadrez, meio ambiente, letramento e teatro no Programa Mais Educação da escola 3. Destacamos que o monitor 6 era responsável por duas oficinas, a de esportes e a de xadrez, sendo quatro monitores responsáveis por cinco oficinas. Com base na entrevista da diretora, a escolha das oficinas foi realizada de acordo com as necessidades da escola. A diretora ressalta sobre a obrigatoriedade de o letramento estar presente de acordo com a indicação do programa, contudo, mesmo não havendo essa obrigatoriedade, seria importante a presença dessa oficina para os alunos. A oficina de meio ambiente, por exemplo, foi escolhida devido à região em que se localiza a escola, uma área com muita mata e com várias plantações agrícolas. A gestão e possíveis alterações das oficinas pareciam funcionar de acordo com uma

¹⁴ Celma, GE Celma, é uma empresa multinacional com filial em Petrópolis e responsável por uma grande geração de empregos no município. A filial dessa empresa em Petrópolis é responsável pela manutenção de turbinas de aviões de todo o mundo.

preocupação orçamentária por parte da diretora. Ao ser questionada sobre a ocorrência de mudanças anuais nas oficinas oferecidas aos alunos, a diretora emitiu a seguinte resposta:

Não, essa oficina ela tá cadastrada por dois anos, a gente não muda porque implica em compra de material. Igual meio ambiente, nós mudamos agora, o rádio estava desde que o programa foi implantado, sempre com problema, que a gente não conseguia um monitor e aí a gente acabou. Quer dizer, esse material do rádio, faz o que com ele? Se já não tem mais ninguém, se a oficina não deu certo e ninguém aprendeu. Aí trocamos por meio ambiente, aí eu tenho que comprar todo o kit do meio ambiente com a verba que ele manda então eu não posso trocar ano que vem porque o que eu vou fazer, entendeu? Eu só posso trocar daqui a dois anos se tiver alguma coisa também que interesse a eles. Parece que essa tá dando certo porque a gente tá usando mais para o lado de reciclar “né”, de cuidar do meio ambiente, parece, aparentemente (DIRETOR 3).

A seleção do conteúdo aplicado nas oficinas do Programa Mais Educação da escola 3 acontecia de acordo com a indicação da coordenadora, a partir da fala dessa entrevistada. A exceção era para as oficinas de esportes e de xadrez, pois, com a maior experiência do monitor, a coordenadora deixava esse processo de seleção de conteúdo por conta do monitor responsável. Para as demais oficinas, a coordenadora informou indicar os conteúdos e mostrar formas de transmiti-los aos alunos do programa. Na fala do monitor de esportes e de xadrez, percebemos de fato a sua autonomia para selecionar as atividades ministradas aos alunos. Esse monitor comentou sobre a cobrança por um planejamento das atividades propostas aos alunos e ressaltou que a sua função no programa era de um professor, responsável por ensinar os alunos e não de um monitor. O seguinte trecho retrata esse comentário:

Elas me pedem um planejamento, embora eu não seja um professor só um monitor, a palavra monitor só monitora, isso aí realmente... eu sou bem sincero pra falar isso, isso aí não é nada, é professor mesmo...(MONITOR 6).

Dá aula mesmo sabe? Pega aluno mesmo, ensina mesmo, só não tem avaliação, a avaliação é o constante, é o dia a dia deles e o que que acontece, a partir desse planejamento eu tento introduzir “né” o que eu planejei (MONITOR 6).

A monitora de meio ambiente (monitor 7) explicou que o conteúdo da sua oficina era bem lúdico e destacou que os conteúdos abordados pelos monitores devem ser diferenciados da matéria de sala de aula, para não sobrecarregar os alunos com as mesmas propostas ministradas pelos professores das disciplinas da grade curricular. A monitora explicou que, no momento da visita do pesquisador, estava trabalhando com os alunos do programa a

construção de flores de diferentes tipos de materiais. Essa tarefa foi indicada pela diretora devido ao período da primavera. A monitora de letramento (monitor 8) colocou que a seleção do conteúdo para as suas atividades no programa tinha como base um roteiro montado pela diretora-adjunta (diretora 3). A partir daí, a monitora traçava o seu planejamento e tentava segui-lo, contudo frequentemente suas atividades fugiam um pouco desse roteiro previamente planejado. O monitor de teatro (monitor 9) revelou trabalhar com base em um planejamento de atividades, considerando a interação e a participação dos alunos em grupo. O monitor deixou claro que esse planejamento sempre passava pelo aval da coordenadora do programa.

A seguir trazemos um trecho da entrevista da diretora sobre o seu posicionamento e sua orientação para os monitores em relação ao conteúdo e às estratégias utilizadas para as atividades das oficinas:

É, porque não é o interesse da gente que eles venham e fiquem lá, entre na sala, como tinha muito monitor que chegava lá e queria dar caderno, caderno pra escrever e aí eu sempre disse pra eles, não, porque eles já ficam, principalmente os pequenos, já ficam a tarde inteira aí chegava e ficava com sono, não faziam tarefa aí em vez de ajudar tava atrapalhando, por isso que o turno da manhã ela só joga, só brinca entendeu? No turno da tarde ela faz o acompanhamento pedagógico, o reforço, pode jogar “né”, porque aí ele aprende muito através do lúdico “né”, mas a tarde ela sempre... por exemplo, eu peço pra ela “olha, principalmente o sexto ano, dá um reforço em artigo, porque eles não conhecem as classes gramaticais” aí ela vai e trabalha aquilo, ela pode trabalhar o lúdico ou pode escrever, é diferente. Porque ele vem, o monitor vem achando que é o seguinte, que é aula, e não é aula (DIRETOR 3).

Com base na entrevista da coordenadora, percebemos que a carga horária de trabalho dos monitores vai das 10h às 14h30min, duas vezes por semana para cada oficina. Essa carga horária foi confirmada nas entrevistas com os monitores.

Participação dos alunos

A escola 3 contava com aproximadamente 100 alunos matriculados no Programa Mais Educação no momento da visita do pesquisador. De um total aproximado de 240 alunos matriculados na escola, percebemos uma alta cobertura do programa em relação ao total de alunos da escola. A diretora informou que anteriormente o programa era obrigado a receber 150 alunos e com esse número de alunos a gestão era dificultada. Em 2014, com a possibilidade de oferecer o programa para um número menor de alunos, a gestão e a

organização do programa funcionavam melhor. Exemplificamos essa questão com o seguinte relato da diretora:

... esse ano são 100 alunos no programa, a gente só inscreveu 100 porque, não tinha infraestrutura, apesar que nós temos uma sala para o Mais Educação, separado né, eles tem o ambiente separado deles, mas tem momentos que tumultua não é... Tipo a chegada junta com a hora do recreio “né”, a saída “né”... Então isso a gente teve que diminuir pra ter um melhor... Diminuir as turmas também entendeu? Pra ter um melhor aproveitamento deles (DIRETOR 3).

Para a coordenadora, não havia seleção dos alunos para participarem do programa, sendo a matrícula realizada de acordo com o interesse dos próprios alunos. A única obrigatoriedade, a partir da matrícula dos alunos no programa, era a participação em todas as oficinas. Para o monitor de esportes e de xadrez (monitor 6), a escola passou a flexibilizar essa norma de participação em todas as oficinas, e o aluno participava apenas da oficina ou das oficinas do seu interesse. Para esse monitor, a obrigatoriedade dos alunos participarem de todas as oficinas não estava dando certo, e essa flexibilidade aumentou a frequência e a participação dos alunos. O monitor explicou que os alunos levavam uma autorização para casa a ser preenchida pelos pais liberando a participação dos seus filhos no programa.

Na avaliação da coordenadora, os alunos matriculados no programa eram interessados e participativos, em especial os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. A opinião de todos os monitores e da diretora em relação à participação dos alunos reforçou a posição da coordenadora, indicando uma participação mais comprometida e interessada dos alunos mais novos, dos anos iniciais do ensino fundamental. Os monitores revelaram que as turmas do turno da tarde são mais vazias e são exatamente as turmas formadas por alunos dos anos finais do ensino fundamental. O programa está disponível para todos os anos do ensino fundamental, com exceção para o nono ano, que não participava do programa, segundo a coordenadora por questões relacionadas ao regimento do programa.

Gestão e funcionamento do programa

O Programa Mais Educação na escola 3 funcionava com todas as suas atividades acontecendo dentro das dependências da escola. No momento da visita do pesquisador, não havia nenhum tipo de parceria para o funcionamento do programa e, de acordo com a diretora,

o entorno da escola não dispunha de nenhum local para possíveis parcerias. De acordo com a diretora, a escola disponibilizou uma sala para abrigar as atividades do programa.

Na opinião da diretora, os monitores e os professores das disciplinas da grade curricular da escola não interagiam ou não conversavam sobre questões relacionadas aos alunos ou questões pedagógicas. Essa versão foi confirmada pela fala dos monitores, que relataram como único momento de aproximação com os professores da escola, o horário do almoço. Apesar de existir esse contato no momento do almoço, ele não era voltado para tratar de conteúdos ou práticas pedagógicas entre monitores e professores da escola, segundo a descrição dos monitores.

Com base nas entrevistas, constatamos que dois monitores consideraram o I Congresso de Educação Integral de Petrópolis como um curso de capacitação. Segundo as informações, esse foi o único curso de capacitação oferecido durante o período em que estavam exercendo a monitoria. A diretora salientou sobre a inexistência de cursos de capacitação para os monitores, informando apenas sobre a participação deles no congresso. De acordo com a coordenadora, não existiam cursos de capacitação para os monitores, apenas para o monitor de esportes houve uma capacitação que aconteceu no congresso acima referido. A coordenadora informou sobre reuniões entre ela e os monitores para conversarem sobre questões relacionadas ao programa e à escola, contudo, sem características formativas ou de capacitação.

Questionados sobre alguma avaliação externa conduzida em relação ao Programa Mais Educação, a diretora informou que essa parte era feita por meio de relatórios enviados para a secretaria de educação, sem a visita de avaliadores na escola. A coordenadora e os monitores responderam não conhecer nenhuma estratégia de avaliação do programa e que nenhum avaliador havia-os visitado até o momento das entrevistas.

Infraestrutura e recursos materiais

Em relação aos espaços destinados às oficinas do Programa Mais Educação na escola 3, a coordenadora e três dos quatro monitores avaliaram como bons. Os monitores podiam utilizar a quadra de esportes da escola e existia uma sala destinada somente às atividades das oficinas do programa. Apenas uma monitora, a de meio ambiente (monitor 7), pontuou a questão das oficinas que aconteciam no mesmo horário. Na opinião dessa monitora, pelo

motivo de duas oficinas funcionarem no mesmo horário, um monitor trabalhava com uma turma em sala de aula; o outro, em um espaço diferente. Essa questão atrapalhava o funcionamento do programa, pois, por vezes, ela necessitava aplicar suas atividades em um espaço que não era adequado para a sua oficina.

Na opinião da diretora, a infraestrutura para o programa era boa, considerando os espaços destinados às oficinas. No entanto, ao recordarmos um trecho da sua fala destacado anteriormente, no bloco sobre a participação dos alunos, ela reclamava sobre a falta de infraestrutura para o programa. Acreditamos que essa queixa estava relacionada ao número de alunos presentes concomitantemente em um mesmo horário dentro do espaço escolar, quadro invariavelmente presente nas escolas que oferecem o Programa Mais Educação. Enquanto os alunos de um turno estão frequentando suas aulas, os alunos do contraturno estão frequentando as oficinas do programa. Pelo relato da diretora, parece que essa questão trouxe novos desafios à gestão e ao funcionamento das escolas.

Em relação aos recursos materiais disponibilizados pelo Programa Mais Educação, todos os entrevistados da escola 3 foram unânimes em exaltar a qualidade e a quantidade de materiais disponíveis para as atividades do programa. A única exceção foi a monitora de meio ambiente (monitor 7), colocando que para as demais oficinas o material estava sempre disponível e para a sua oficina era necessário pedir antecipadamente e nem sempre o material era disponibilizado para as suas atividades.

Percepções e avaliações sobre o Programa Mais Educação

De acordo com a opinião da diretora, uma questão que atrapalhava o funcionamento do programa era o valor da ajuda de custo pago aos monitores. Para a diretora, o baixo valor dessa ajuda de custo influenciava na rotatividade dos monitores, pois, quando arrumavam um emprego ou outra atividade que proporcionasse uma remuneração maior eles deixavam o programa. Para a diretora, o valor da ajuda de custo era o que interferia negativamente no sucesso do programa.

... só não da certo por causa da remuneração dos monitores, se eles fossem melhor remunerados, eu sempre falo isso, até lá na secretaria, eu acho que fluiria, porque eu acho o seguinte, tudo bem, você pode trabalhar com amor mas se você não tiver a recompensa você desmotiva. E outra coisa, todo ano a gente renova o contrato deles, então não tem vínculo, é contrato de voluntário mesmo (DIRETORA 3).

A opinião da coordenadora sobre a ajuda de custo paga aos monitores converge com a opinião da diretora. Para a coordenadora, a ajuda de custo paga aos monitores era baixa, e isso atrapalhava a adesão e o vínculo dos monitores com o programa. Para a coordenadora, “o que eles costumam fazer, eles estão aqui ‘né’, aí surge uma oportunidade melhor pra eles eu não posso segurar ‘né’, o que eu faço é pedir para indicar outra pessoa pra gente não ficar com esse buraco ‘né’” (COORDENADORA 3).

Para dois monitores, o valor da ajuda de custo era bom, considerando os dias de trabalho e as horas que eles passavam como responsáveis pelas atividades das suas oficinas (monitores 8 e 9). Para outros dois monitores (monitores 6 e 7), o valor da ajuda de custo era baixo. Para o monitor de esportes e de xadrez (monitor 6), o baixo valor da ajuda de custo interferia na saída constante de monitores do programa. Em sua opinião: “se tiver uma oportunidade melhor pode ter certeza que a pessoa troca porque é muita rotatividade. Desde que eu to aqui eu não saí, mas eu vi muita gente trocando” (MONITOR 6). Como exemplo dessa rotatividade, com base nos nove meses em que o monitor estava responsável pelas oficinas de esportes e xadrez, ele relatou o seguinte: “Letramento já trocou se eu não me engano três vezes, teatro trocou, trocou uma vez o teatro, matemática trocou também sabe? É complicado entendeu?” (MONITOR 6).

Para a diretora, as famílias valorizavam o Programa Mais Educação, assim como os alunos, principalmente dos anos iniciais do ensino fundamental. Os alunos dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 8º ano) não eram tão interessados quanto os alunos mais novos.

4.2.4. Escola 4

A escola 4 está localizada no primeiro distrito de Petrópolis, no bairro do Retiro, a aproximadamente 6 km do centro da cidade. A escola atendia à educação infantil e a todo o ensino fundamental, anos iniciais e anos finais, nos turnos da manhã e da tarde. A escola 4 possuía em suas dependências uma escola de música, embora situada no mesmo terreno da escola, funcionava em um prédio à parte. De acordo com a diretora, essa escola de música foi uma doação de particulares que acreditaram na escola e quiseram abraçar a comunidade. Nesse espaço, aconteciam aulas de coral, teclado, piano, violino, violão, vocalização, teoria da música. A diretora acreditava na escola de música como um diferencial da escola e deixava claro que não era um projeto financiado pela prefeitura ou por nenhum outro tipo de acordo político, e sim por particulares. O foco no atendimento da escola de música era os alunos da escola 4, no entanto existiam pessoas matriculadas que não faziam parte do corpo discente.

A escola 4 possuía aproximadamente 620 alunos e em torno de 80 alunos participavam do Programa Mais Educação, aproximadamente 13% do total. A escola possuía cerca de 60 funcionários, contando com os funcionários do Programa Mais Educação, um coordenador e seis monitores. A escola não possuía um local específico para o desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação, funcionando em diferentes espaços de acordo com as possibilidades e disponibilidades da escola, variando a cada dia.

De acordo com as informações disponíveis no Censo (2013), esta escola possuía: sala da diretoria; sala de professores; laboratório de informática; sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado; cozinha; sala de leitura; banheiros dentro do prédio da escola; refeitório; sala da secretaria; despensa; pátio coberto; 15 salas de aula; 3 televisões; 1 videocassete; 2 DVDs; 1 copiadora; 1 retroprojeto; 3 impressoras; 3 aparelhos de som; 1 projetor multimídia; 1 fax; 1 máquina fotográfica/filmadora; 15 computadores, sendo 3 para uso administrativo e 12 para uso dos alunos, com acesso à internet banda larga (INEP, 2013).

O IDEB da escola 4 para os anos iniciais do ensino fundamental estava em 4.3 pontos, abaixo da média do município de Petrópolis para essa etapa, que era de 5.1 pontos. De acordo com o quadro abaixo, destacamos a evolução nos valores do IDEB da escola 4 nas avaliações de 2005 a 2011, passando de 3 pontos para 4.7 pontos, superando as metas projetadas para

cada um desses anos. De 2011 para 2013, houve uma queda no valor do IDEB, passando de 4.7 para 4.3 (QUADRO 12).

Para os anos finais do ensino fundamental, o *site* do INEP informa que em 2013, a escola 4 apresentou um número de participantes na Prova Brasil insuficiente para que os resultados fossem divulgados. Em 2011, a última avaliação disponível para a consulta dessa escola, o IDEB da escola 4 ficou em 4.1 pontos, pouco abaixo da média municipal para esse ano, que foi de 4.2 pontos (QUADRO 12).

QUADRO 12 - IDEB ESCOLA 4

Escola 4	IDEB Observado					Metas projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	3.0	3.7	4.0	4.7	4.3	3.4	3.7	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3	5.6
Anos Finais	3.5	3.5	3.8	4.1	*	3.5	3.7	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=11323870>

*Número de participantes na Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

O Programa Mais Educação teve início na escola 4 no ano de 2010 por indicação da secretaria de educação do município da época. A diretora relatou que a escola 4 foi uma das escolas-polo inicialmente escolhidas para receberem o Programa Mais Educação no município de Petrópolis.

Recursos Humanos do Programa Mais Educação

QUADRO 13 – PERFIL RECURSOS HUMANOS ESCOLA 4

	Sexo	Idade	Formação	Tempo no Programa	Oficina	Outros empregos
Diretor 4	Feminino	41	Graduada em letras e possui uma pós-graduação em supervisão escolar e outra pós-graduação em gestão escolar.	Cinco anos	—	—
Coordenador 4	Feminino	32	Graduada em educação física e atualmente cursa psicologia	Um ano e seis meses	—	Tutora do curso de matemática de uma universidade pública à distância
Monitor 10	Feminino	19	Técnica em mecânica industrial e curso de mecânica de usinagem	Três meses	Matemática	Não possui
Monitor 11	Masculino	42	Ensino médio completo. Desenhista profissional.	Cinco anos em diferentes escolas com o programa	Desenho e pintura	Curso de desenho e pintura
Monitor 12	Masculino	40	Ensino médio completo. Ex. atleta e trabalha há muito tempo com o esporte.	Dois anos em diferentes escolas. Atualmente só em uma escola	Tênis de mesa	Trabalha com o alto rendimento no futebol
Monitor 21	Feminino	39	Graduada em artes cênicas.	Dois anos em duas escolas	Teatro	Aulas particulares de teatro, atriz, companhia de dança

A diretora da escola 4 possuía graduação em letras há 22 anos e possuía uma formação complementar voltada para a área da administração e gestão escolar, com dois cursos de pós-graduação nessa área. A coordenadora do Programa Mais Educação era graduada em educação física há 11 anos e no momento da entrevista estava cursando psicologia. Para os monitores, de acordo com o quadro 13, constatamos que, com a exceção da monitora de artes cênicas (monitor 21), graduada em artes cênicas, os demais três monitores não possuíam graduação e não estavam cursando o ensino superior. A monitora de matemática (monitor 10) possuía curso técnico em mecânica industrial e curso de mecânica de usinagem. Os monitores de desenho e de tênis de mesa (monitores 11 e 12) possuíam o ensino médio completo e experiência prática na área da monitoria em que estão como responsáveis. No caso do monitor de desenho e pintura (monitor 11), ele relatou possuir experiência como desenhista e professor de cursos de desenho. O monitor de tênis de mesa (monitor 12) revelou ter sido atleta de tênis de mesa e há tempos trabalhava com o esporte de alto rendimento, em especial o futebol.

A diretora trabalhava nessa escola há 12 anos, entretanto há cinco anos exercia o cargo de direção. A coordenadora estava no programa há um ano e seis meses. Os monitores da escola 4 possuíam um grande tempo de experiência no Programa Mais Educação, principalmente se comparados aos monitores das demais escolas, com exceção da monitora de

matemática (monitor 10), que estava no programa há três meses. O monitor de desenho (monitor 11) estava como monitor do programa na escola 4 há cinco anos, além de ser responsável por monitorias do Programa Mais Educação em outras duas escolas do município de Petrópolis. O monitor de tênis de mesa (monitor 12) estava há dois anos como monitor da escola 4 e havia participado do programa em outras escolas, contudo, no momento da entrevista, estava como monitor apenas na escola 4. A monitora de teatro (monitor 21) exercia a monitoria do programa, no momento da entrevista, há dois anos.

A coordenadora da escola 4 foi convidada para assumir a vaga na coordenação do Programa Mais Educação por uma funcionária da Secretaria de Educação do município de Petrópolis. A coordenadora informou que no momento do convite estava trabalhando em uma empresa da sua família, fora da área educacional. Feito o convite, ela julgou interessante a proposta e foi até a secretaria de educação para conhecer as escolas que estavam necessitando de coordenadores naquele momento. Após a indicação da escola 4 pela secretaria de educação, ela se apresentou à diretora da escola e iniciou na coordenação.

Em relação ao interesse dos monitores em assumir as oficinas do Programa Mais Educação, percebemos opiniões distintas com base nas entrevistas concedidas pelos monitores da escola 4. De acordo com a fala da monitora de matemática (monitor 10), o seu interesse surgiu “quando eu fiquei sabendo que eu poderia dar aula em alguma escola. Eu sempre quis dar aula também por uma experiência ‘né’, saber como que seria ter uma turma e tudo. Aí por enquanto eu to gostando” (MONITOR 10). Para o monitor de desenho e pintura (monitor 11), o interesse em assumir uma monitoria no programa estava relacionado ao fator financeiro. Segundo o monitor, no momento em que recebeu o convite ele estava passando por uma dificuldade financeira, e o dinheiro da ajuda de custo disponibilizada pelo programa veio agregar à sua composição de renda. O monitor de tênis de mesa (monitor 12) relatou o seu interesse em atuar como monitor do programa em virtude da sua experiência e satisfação em trabalhar com crianças. De acordo com a monitora de teatro (monitor 21), ela foi indicada para o programa por um amigo, seu responsável por oficinas de teatro no Programa Mais Educação.

Sobre a questão da seleção dos monitores do Programa Mais Educação, destacamos um trecho da entrevista da diretora ao ser questionada sobre como ocorre esse procedimento na escola 4.

Currículo “né”, por currículo. Claro, se há uma indicação, nós já tivemos aqui, por exemplo, filhos de professores que estavam terminando a faculdade, que tinham tempo disponível. A gente ter quem é próximo da gente é sempre muito confortável porque você sabe quem tá trazendo “né”, pra dentro da tua escola. Agora, tem algumas monitorias que nós não temos essa facilidade. Então a gente procura a secretaria de educação, eles têm lá um banco de dados, de currículo, a gente escolhe o que acha mais interessante, faz contato e os monitores do Mais Educação têm se tornado assim, bem concorridos ultimamente viu? Tem alguns que a gente chega a convidar e não podem porque já têm o tempo tomado com várias outras escolas. Então quem leva a coisa a sério, que realmente “né”, participa efetivamente do programa consegue ter o tempo todo fechado durante a semana toda (DIRETOR 4).

Assim como em outras falas apresentadas anteriormente, mais uma vez é apontado um cadastro de monitores do Programa Mais Educação, gerenciado pela secretaria de educação. Outra questão recorrente é a possibilidade de os monitores atuarem em mais de uma escola, até mesmo por indicação da secretaria de educação.

Analisando as entrevistas dos monitores, verificamos que dois monitores assumiram suas oficinas por meio de indicações (monitores 12 e 21). A monitora de matemática (monitor 10) ficou sabendo sobre a vaga em aberto para a oficina de matemática e entrou em contato com a escola, sendo selecionada pela coordenadora do programa. O monitor de desenho e pintura (monitor 11) foi convidado por uma antiga coordenadora do programa para atuar na oficina de desenho.

Sobre os pontos considerados na seleção dos monitores, a coordenadora nos informou que:

O ideal é que eles tivessem fazendo faculdade “né”, na atividade que eles vão exercer, mas normalmente não é isso que acontece. Às vezes a pessoa tem o segundo grau e tem experiência com isso, por exemplo, o de tênis de mesa ele jogou a vida inteira, então ele tem prática. A de teatro não, a de teatro tem formação em teatro, o desenho trabalha com isso também, é desenhista e é assim (COORDENADOR 4).

Sobre a dedicação e o comprometimento dos monitores com o Programa Mais Educação, a diretora da escola 4 discorreu sobre a dificuldade em avaliar toda a categoria com um julgamento único. Segundo ela, passaram pelo programa monitores excelentes e, por outro lado, passaram monitores que não permaneceram sequer uma semana como responsáveis por alguma oficina, principalmente devido à falta de “traquejo”, utilizando as palavras da diretora, com as crianças e com os adolescentes (DIRETOR 4). A diretora ressaltou o trabalho desenvolvido pelos monitores de desenho e de tênis de mesa, bem como a responsabilidade e o compromisso desses monitores.

A coordenadora, apesar de estar sem monitora de letramento no momento da entrevista e revelar certa dificuldade em suprir essa carência, informou que a atual equipe era boa e, de acordo com as suas palavras, “eu posso contar com eles mesmo” (COORDENADOR 4). O problema maior diagnosticado pela coordenadora foi nas oficinas de matemática e de letramento. Segundo ela:

Mas agora eu arrumei uma de matemática, ela “ta” com a gente, “ta” no terceiro mês dela e ela tem gostado bastante. Eu acho que assim, os monitores eles têm que ter um afeto com as crianças “né”, eles têm que gostar, porque assim, é cansativo, eles ganham pouco e é cansativo o trabalho. Normalmente eles não têm experiência em sala de aula e então eles vão adquirindo. Eu tento auxiliar o máximo que eu posso, eu to sempre com eles assim. Então assim, é complicado, ainda mais pra quem tem que dar matemática, letramento. As crianças já ficam estudando aqui, por exemplo, os menores, já estudam aqui a tarde e tem que ficar a tarde inteira estudando aí eles falam: “ai tia, matemática agora? Eu quero brincar”. Então assim, é mais difícil, aí eles costumam se cansar mais e pedir pra sair, aí tem essa maior rotatividade. Mas assim, o de letramento eu to com dificuldade agora para arrumar, mas a de matemática ela já tem um afeto com as crianças e já flui melhor (COORDENADOR 4).

Oficinas

De acordo com a coordenadora, no momento das entrevistas, funcionavam na escola 4 as seguintes oficinas: tênis de mesa; desenho; acompanhamento pedagógico, englobando matemática e letramento; teatro. De acordo com a entrevista da monitora de matemática (monitor 10), ela trabalhava apenas o conteúdo de matemática em sua oficina, o que nos levou a enquadrá-la como monitora de matemática e não de acompanhamento pedagógico.

Em relação à seleção das oficinas, a diretora informou considerar o interesse dos alunos nesse processo. Caso houvesse alguma oficina com baixa adesão, pela falta de interesse ou pela falta de afinidade dos alunos, ocorria a troca desta oficina na busca por um maior envolvimento dos alunos. No momento das entrevistas, a coordenadora colocou a substituição da oficina de teatro, que estaria por acontecer, pela oficina de dança. Nesse momento, ela ressaltou o acordo estabelecido com os alunos para o início da oficina de dança, atividade com um grande apreço por parte deles.

O conteúdo das oficinas, segundo a coordenadora, era elaborado no início do ano letivo com a participação da orientação pedagógica da escola. A partir desse trabalho

realizado em parceria com a orientação pedagógica, a coordenadora definia o que era mais relevante para os alunos, qual conteúdo merecia maior destaque e atenção por parte dos monitores. Essa questão poderia ser reavaliada durante o ano, de acordo com o seguinte relato da coordenadora: “e aí a gente vai fazendo de acordo e assim, com o que eles vão precisando, por exemplo, agora no final do ano tem aluno que em português precisa tirar nota e tem alguma dificuldade na matéria então a gente foca naquilo pra ajudar” (COORDENADOR 4).

A fala da monitora de matemática (monitor 10) confirma o relato apresentado no parágrafo anterior. A monitora informou que a seleção de conteúdo para a sua oficina era feita com base nas orientações da coordenação. Ao ser questionada sobre como era conduzida a seleção do conteúdo para a sua oficina, a monitora de matemática explicou o seguinte: “eu monto de acordo com aquilo que eles me pedem. O que eles têm mais dúvida na escola, por exemplo, agora eles estão com muita dúvida em equação aí eu to trazendo o que eles me pedem, o que eles mais precisam” (MONITOR 10). Para os demais monitores, a fala predominante foi de uma seleção de conteúdo pautada a partir da faixa etária e do interesse dos alunos.

A partir das entrevistas com os monitores, verificamos que o Programa Mais Educação na escola 4 funcionava das 09h às 16h. A frequência com que cada monitor ministrava as suas oficinas não foi a mesma para todos. As monitoras de matemática e de teatro (monitor 10 e monitor 21), disseram oferecer a sua oficina na escola 4 duas vezes por semana. Os monitores de desenho e de tênis de mesa (monitor 11 e monitor 12) disseram oferecer a sua oficina apenas uma vez por semana na escola 4.

Participação dos alunos

De acordo com a diretora, aproximadamente 80 alunos participavam do Programa Mais Educação na escola 4. Para a coordenadora do programa, 60 alunos estavam frequentando regularmente o programa no período das entrevistas. No passado, aproximadamente 150 alunos estavam matriculados no programa, contudo, pela avaliação da diretora, a escola não possuía capacidade física para receber esse quantitativo de alunos. Questionada se com essa redução do número de vagas existiam alunos interessados em participar do programa, mas que não estavam matriculados pela falta de oportunidade, a diretora esclareceu que:

Não, não, engraçado que assim que o programa começou foi aquele “bum né”, todo mundo “ahhh”... Só que como eles não têm a opção de escolher fazer somente a oficina que eles gostam, a médio prazo alguns pais foram desistindo porque eles começavam a faltar. Faltando a gente ligava cobrando e aí os pais assim: “Ah Dona Aparecida¹⁵ é que ele não gosta de tal dia.” Eu falei: “mãe, mas isso não é uma opção do programa, ele tem que frequentar em tempo integral, ele goste ou ele não goste né”. Então hoje a procura é assim bem menor e então a gente não tem normalmente essa espera por vagas não e a gente não faz uma seleção não, a gente recebe o aluno que quer participar (DIRETOR 4).

A partir do trecho acima destacado, principalmente no último período, percebemos que o aluno frequentava o programa com base no seu interesse, não havendo um processo seletivo ou de indicação por parte da escola. A questão do interesse dos pais pelo programa esteve presente na fala da coordenadora, pois os pais necessitavam trabalhar, as crianças precisavam ser cuidadas e a escola, por meio do Programa Mais Educação, assumia essa responsabilidade.

Em suas entrevistas, os monitores relataram um número de aproximadamente 20 alunos participando em cada uma das suas oficinas. Para os monitores de desenho e de tênis de mesa (monitores 11 e 12), não existia diferença na participação dos alunos em se tratando da faixa etária. Para eles, tanto os alunos mais novos como os alunos mais velhos participavam e se interessavam igualmente por suas oficinas. Para a monitora de matemática (monitor 10), os alunos mais velhos eram mais interessados e participativos do que os alunos mais novos. Para a monitora de teatro (monitor 21), a participação dos alunos era muito variável e não estava relacionada à faixa etária. Para ela, alguns alunos se interessavam e participavam bem e outros não se interessavam e não participavam com a mesma dedicação.

Gestão e funcionamento do programa

O Programa Mais Educação na escola 4 funcionava no momento das entrevistas com todas as suas atividades sendo desenvolvidas dentro das dependências da escola. O programa não dispunha de uma sala exclusiva para as oficinas, e, nos dias de visitas do pesquisador, algumas oficinas funcionavam no pátio da escola. Havia também a utilização da sala de informática para o funcionamento das oficinas. A diretora ressaltou a carência de espaços no

¹⁵ O nome da diretora foi alterado na sua fala.

entorno da escola para possíveis parcerias que viessem a contribuir com o Programa Mais Educação. A diretora destacou ainda a falta de uma quadra na escola, questão que impossibilita oficinas envolvendo esportes com bola, as quais seriam bastante valorizadas e importantes para os alunos.

A diretora comentou sobre a falta de aproximação entre os monitores e os professores das disciplinas da grade curricular da escola. Ela gostaria que houvesse reuniões específicas para que essas aproximações fossem efetivadas, principalmente para as oficinas voltadas para a área pedagógica. No entanto, a diretora explicou sobre as dificuldades que a escola pública enfrenta no Brasil, impossibilitando o transcorrer de possíveis ações virtuosas nas escolas. A coordenadora e os monitores confirmaram essa falta de interação com os professores das disciplinas da grade curricular da escola. Ao ser questionada sobre a ocorrência de cursos de formação para os monitores, a diretora informou sobre o I Congresso de Educação Integral de Petrópolis, mencionado anteriormente como o único evento nesse sentido. Esta fala foi compartilhada também entre a coordenadora e os monitores da escola 4.

De acordo com as entrevistas foi possível perceber que não existiam procedimentos conduzidos pela secretaria de educação ou pelo MEC para avaliar as atividades e o funcionamento do Programa Mais Educação na escola 4. De acordo com a coordenadora, a única comunicação era um relatório apresentado frequentemente à secretaria de educação.

Infraestrutura e recursos materiais

Para todos os entrevistados da escola 4, a infraestrutura disponível para o Programa Mais Educação nessa escola era ruim e não atendia às necessidades do programa. Para detalhar melhor o quadro, trazemos a fala da diretora e da coordenadora quando questionadas sobre a infraestrutura para o programa:

Péssima, péssima. Eu só consigo atender algumas turmas em um número reduzido porque assim, nós fazemos adaptações. Eles usam o laboratório de informática, aí um dia que uma turma minha da manhã sai mais cedo essas crianças que são do Mais Educação utilizam aquela sala de aula no período em que as outras saíram, mas é tudo na base do jeitinho “né”? O ideal era que essas crianças tivessem uma sala de aula, um espaço pra eles, até porque o governo manda dinheiro pra que a gente compre aqueles kits que são maravilhosos, nós temos um material do Mais Educação fantástico que fica perdido, cada bocadinho em uma parte da escola “né”? Então se houvesse uma sala do Mais Educação essa sala poderia ser inclusive uma

sala temática “né”? Onde nós tivéssemos ali vários elementos e a gente não consegue ter isso (DIRETOR 4).

É, isso é complicado. Assim, normalmente no turno da manhã a gente costuma ter sala porque sempre tem alguma turma que sai mais cedo e a gente vai improvisando assim. Mas a tarde é difícil, normalmente é no pátio ou às vezes eu consigo trazer eles aqui (sala de informática), mas a tarde é mais complicado (COORDENADOR 4).

Baseado na fala da diretora, percebemos limitações no atendimento dos alunos da escola 4 pelo Programa Mais Educação relacionadas à falta de infraestrutura para o desenvolvimento do programa. Além disso, a desorganização gerada pela falta de um local específico para o funcionamento do programa dificulta a organização dos materiais disponíveis para as oficinas. O monitor de desenho (monitor 11) esclareceu que a falta de um local específico para as atividades do Programa Mais Educação não é exclusividade da escola 4 e acontecia também em outras escolas nas quais ele trabalhava com o programa.

Em relação aos recursos materiais, assim como observado na fala da diretora acima destacada, a coordenadora e os monitores declararam a sua satisfação com o material disponível para o programa nas diferentes oficinas.

Percepções e avaliações sobre o Programa Mais Educação

Segundo a diretora, o Programa Mais Educação servia como um grande suporte para as famílias, em especial as famílias em que pais e mães trabalhavam e necessitavam de um ambiente seguro para deixar seus filhos. A diretora informou inclusive que, quando não havia atividades do programa ocorria um transtorno no cotidiano e na organização dessas famílias. Os pais não tinham quem cuidasse dos seus filhos no horário do trabalho, e o programa vinha cumprindo essa função social.

Em relação à ajuda de custo, as entrevistas na escola 4 mostraram que nenhum dos envolvidos com o Programa Mais Educação estava satisfeito com o valor pago aos monitores. Além do baixo valor da ajuda de custo, dois monitores (monitor 11 e monitor 21) chamaram a atenção para a inexistência do pagamento da ajuda de custo durante o período das férias escolares. A monitora de teatro (monitora 21) questionou como seria possível viver três meses sem receber essa ajuda.

A coordenadora e a monitora de teatro (monitor 21) destacaram que a rotatividade de monitores do Programa Mais Educação era influenciada pelo baixo valor da ajuda de custo e pela falta do repasse da ajuda de custo durante o período das férias. Essa questão acabava por fragilizar o vínculo dos monitores com o programa e, havendo um convite ou possibilidade de um trabalho com uma melhor remuneração ou com melhores garantias e seguranças, os monitores possivelmente deixariam o programa.

A monitora de teatro (monitor 21) apontou a necessidade de períodos dedicados ao descanso das crianças e dos adolescentes participantes do Programa Mais Educação devido à extensa carga horária cumprida na escola por esses alunos. Nesse sentido, a monitora sugeriu atividades de relaxamento, brincadeiras, divertimentos e passeios culturais para esses alunos.

O monitor de desenho e o monitor de tênis de mesa (monitor 11 e monitor 12) destacaram as diferenças entre as administrações do Programa Mais Educação de escola para escola. Ambos os monitores passaram por diferentes escolas como voluntários das oficinas do programa. O monitor de desenho informou sobre uma variação de escola para escola em relação ao apoio dado pela direção, pela equipe de professores e pelos funcionários da escola para o Programa Mais Educação. Esse monitor manifestou a sua opinião sobre escolas em que era impossível trabalhar por falta de apoio da direção, falta de apoio dos demais funcionários da escola e por apresentar muitos alunos problemáticos, em sua avaliação. Essa questão foi decisiva para o rompimento do seu vínculo de voluntário com essas escolas. Para o monitor de tênis de mesa, em algumas escolas, existia um preconceito tanto dos professores quanto dos funcionários de apoio (merendeiras e inspetores, por exemplo) com o programa.

Até posso falar até mais pela outra escola, uma escola maravilhosa que eu dava aula, eu tinha tudo: quadra, ginásio, material, mas eles não se dão nem ao trabalho de conhecer a gente, saber se a gente é legal, se é ruim, se é bom. Simplesmente por você ser do Mais Educação, por você chegar na escola, até o pessoal de apoio, dar mais trabalho pra eles, eles simplesmente te ignoram (MONITOR 12).

4.2.5. Escola 5

A escola 5 está localizada no terceiro distrito de Petrópolis, no bairro de Itaipava, a aproximadamente 15 km do centro da cidade. Na escola 5, eram atendidos alunos matriculados desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental. A escola funcionava no turno da manhã e no turno da tarde. De acordo com a diretora, já funcionou também no turno da noite, mas, devido às condições de localização da escola, havia uma baixa procura e, por esse motivo, no momento das entrevistas não havia aulas nesse período.

A escola 5 contava com 42 funcionários, incluindo a coordenadora do Programa Mais Educação e quatro monitores. A escola possuía 357 alunos, e 130 estavam matriculados no Programa Mais Educação, aproximadamente 36% do total. A escola não possuía um local específico para abrigar as atividades do Programa Mais Educação, sendo assim, a cada dia e horário o programa funcionava em diferentes espaços da escola. A escola encontrava-se em boas condições estruturais, aparentando boa organização nos dias de visita do pesquisador.

De acordo com as informações disponíveis no Censo (2013), esta escola possuía: sala da diretoria; sala de professores; laboratório de informática; sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado; quadra de esportes descoberta; cozinha; sala de leitura; banheiros dentro do prédio da escola; refeitório; sala da secretaria; despensa; almoxarifado; pátio coberto; pátio descoberto; 8 salas de aula; 2 televisões; 3 DVDs; 1 copiadora; 1 retroprojektor; 4 impressoras; 6 aparelhos de som; 1 projetor multimídia; 5 máquinas fotográficas/filmadoras; 20 computadores, sendo 2 para uso administrativo e 18 para uso dos alunos, com acesso à internet banda larga (INEP, 2013).

De acordo com os dados do INEP, a escola 5, no resultado de 2013, apresentou um IDEB de 5.5 pontos para os anos iniciais do ensino fundamental. Esse valor estava acima da média das escolas municipais de Petrópolis para essa etapa da educação, que era de 5.1 pontos. Com exceção da avaliação de 2005, indisponível para consulta, de 2007 em diante a escola 5 vem melhorando a sua avaliação no IDEB, inclusive superando todas as metas projetadas para a escola. Ressaltamos que embora a escola 5 venha em progressiva melhora nas suas últimas avaliação do IDEB somente no ano de 2013 ela superou o valor do IDEB para as escolas municipais de Petrópolis, ficando sempre abaixo dessa média nos anos anteriores (QUADRO 14).

Para os anos finais do ensino fundamental, as únicas avaliações disponíveis para consulta no *site* do INEP eram para os anos de 2009 e 2011. Para o ano de 2013, a escola 5 não obteve média na Prova Brasil. O que podemos constatar para os anos finais do ensino fundamental é que a escola 5 evoluiu do ano de 2009 para 2011, passando de 3.3 para 4.3 pontos. Esse valor estava acima da média das escolas municipais de Petrópolis para essa etapa em 2011, que é de 4.2 pontos (QUADRO 14).

QUADRO 14 - IDEB ESCOLA 5

Escola 5	IDEB Observado					Metas projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais		3.7	4.5	4.8	5.5		3.9	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3	5.6
Anos Finais			3.3	4.3	***			3.4	3.7	4.0	4.3	4.6	4.8

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=11324723>

*** Sem média na Prova Brasil 2013: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

O Programa Mais Educação tem início na escola 5 no ano de 2010. Segundo a diretora, a escola 5 foi uma das escolas pioneiras a desenvolverem o Programa Mais Educação no município de Petrópolis devido ao baixo IDEB da escola à época. Além do Programa Mais Educação, a escola oferecia para os seus alunos o Programa Mais Cultura e o Programa Canta Petrópolis.

Recursos Humanos do Programa Mais Educação

QUADRO 15 – PERFIL RECURSOS HUMANOS ESCOLA 5

	Sexo	Idade	Formação	Tempo no Programa	Oficina	Outros empregos
Diretor 5	Feminino	55	Graduada em matemática há aproximadamente 30 anos. Pós-graduada em gestão escolar.	Cinco anos	—	—
Coordenador 5	Feminino	46	Formada há 20 anos em contabilidade. Graduada há dois anos em pedagogia.	Um ano e quatro meses	—	—
Monitor 13	Masculino	35	Ensino fundamental completo. Mais de 20 anos de experiência no jiu-jitsu. Faixa preta na modalidade.	Aproximadamente seis meses	Jiu-Jitsu	Trabalha como pintor
Monitor 14	Masculino	20	Cursando o 6º período de pedagogia.	Aproximadamente três meses	Acompanhamento pedagógico	Estágio na mesma escola que atua como monitor
Monitor 15	Feminino	19	Cursando o 2º período de pedagogia.	Aproximadamente seis meses	Jornal escolar	Estágio na mesma escola que atua como monitor
Monitor 16	Feminino	39	Graduada em licenciatura e bacharelado em educação física.	Um ano e quatro meses	Esportes	Massoterapeuta

A diretora da escola 5 possuía graduação em matemática há aproximadamente 30 anos e era pós-graduada em gestão escolar. A diretora estava na direção da escola há 14 anos no momento da entrevista. A coordenadora do Programa Mais Educação na escola 5, na data da entrevista, possuía formação em contabilidade e havia concluído a graduação em pedagogia há dois anos.

A coordenadora do programa estava interessada em conseguir um emprego relacionado à área educacional, e o Programa Mais Educação surgiu como oportunidade para satisfazer esse desejo. A coordenadora foi indicada por uma professora do ensino superior e posteriormente passou por uma entrevista com a diretora da escola.

Em relação aos monitores, a monitora de esportes (monitor 16) possuía graduação em educação física no momento da entrevista; o monitor de acompanhamento pedagógico (monitor 14) e a monitora de jornal escolar (monitor 15) estavam cursando o ensino superior em pedagogia; o monitor de jiu-jitsu (monitor 13) possuía o ensino fundamental concluído. Apesar de o monitor de jiu-jitsu não possuir uma longa trajetória escolar até o momento da entrevista, ele possuía ampla experiência prática na área da sua oficina, mais de 20 anos praticando o jiu-jitsu, sendo faixa preta nessa modalidade de luta.

A partir do quadro 15, constatamos que todos os monitores da escola 5 possuíam outras atividades laborais, sendo que para dois desses monitores (monitor 14 e monitor 15),

essa atividade era de estágio na mesma escola em que exerciam a monitoria do programa. Apenas a monitora de esportes (monitor 16) estava há mais de um ano como voluntária do programa, os outros monitores estavam no programa havia entre três e seis meses no momento das entrevistas (monitores 13, 14 e 15).

Sobre o interesse em ser voluntário do programa, o monitor de jiu-jitsu (monitor 13) informou que o seu interesse estava relacionado à vontade de ajudar as crianças. O monitor explicou sobre um projeto voluntário de jiu-jitsu desenvolvido na sua residência com crianças carentes da própria comunidade. Por esse motivo, o monitor foi convidado a participar como voluntário do programa na escola 5. Os monitores de acompanhamento pedagógico e de jornal escolar (monitores 14 e 15) eram estagiários da escola 5 antes de entrarem como voluntários do Programa Mais Educação. Como havia as vagas e por estarem inseridos na escola, a coordenadora convidou esses dois estagiários para assumirem as vagas de monitores do programa. A monitora de esportes (monitor 16) informou que o seu marido fazia um trabalho voluntário com o atletismo na escola 5 e, como ela o acompanhava, tomou conhecimento da vaga para a oficina de esportes e decidiu se candidatar.

A coordenadora relatou a busca por monitores formados ou em formação no ensino superior para o voluntariado nas oficinas. Ela ressaltou a dificuldade em encontrar estagiários de comunicação para o jornal escolar, fato que a levou a convidar a aluna de pedagogia e estagiária da escola para a vaga. A fala da diretora confirmou essa questão, contudo ela esclareceu que para a área de dança e judô/jiu-jitsu era considerada a formação prática do voluntário. Todos os voluntários passavam por uma entrevista para iniciarem no programa, de acordo com a diretora.

A diretora e a coordenadora avaliaram como positivo o comprometimento da equipe de monitores da escola 5 no momento das entrevistas. A diretora, no entanto, esclarece que:

Olha, esse ano eu acho que está até melhor, ano passado eu tive um grupo que não tava muito assíduo não. Eu acho que depende. Eu já tive grupos aqui bem comprometidos, hoje eu to com um grupo bom, mas eu já tive grupo que deixou muito a desejar. Não sei se é porque ganham só uma ajuda de custo ou se assinam aquele termo de voluntário, eu não sei. Porque realmente “né”, pensa também, quem pega muitas das vezes é quem não tá conseguindo “né”, uma outra colocação. O bom mesmo seria se a gente conseguisse só estagiário “né”, que a gente pudesse ter o estagiário que ele estaria estagiando dentro da disciplina dele e ganhava aquela ajuda, o que seria adequado, mas nem sempre, aqui também tem o problema da localidade, às vezes eu não consigo (DIRETOR 4).

A diretora destacou o problema da distância da sua escola para o centro da cidade, local onde se encontram as universidades de Petrópolis. Por esse motivo, era difícil o voluntário que está cursando o ensino superior aceitar trabalhar na sua escola, ou, quando aceitava, não permanecia no programa durante muito tempo. Questionada sobre a localidade de residência dos monitores que estavam no programa no período das entrevistas, a diretora informou o seguinte:

Já tive de outros lugares que é o que criava os problemas, porque aí o “cara” quando quer e tá começando ele pega com todo o gás, aí depois fica difícil, tem que pegar muito ônibus, o dinheiro não dá, gasta muito tempo aí eu tive mais problemas. Mas com esse grupo de agora não porque eles são daqui mesmo (DIRETOR 4).

Oficinas

O Programa Mais Educação na escola 5 funcionava no momento das entrevistas com quatro oficinas: jiu-jitsu; acompanhamento pedagógico; jornal escolar; esportes. De acordo com a coordenadora, era para estar em funcionamento também a oficina de horta, mas ela não conseguiu um responsável qualificado para ministrar essa oficina. Segundo a coordenadora do programa, as oficinas eram selecionadas de acordo com o interesse dos alunos. As oficinas que não estavam tendo boa aceitação para os alunos foram trocadas. A diretora, em sua avaliação, ponderou que as oficinas deveriam ser trocadas com um menor tempo de funcionamento, pois dez meses de uma mesma oficina acaba sendo maçante para os alunos, levando ao desinteresse.

Para a coordenadora, o conteúdo abordado nas oficinas considerava o que estava sendo tema nas aulas das disciplinas da grade curricular da escola. Nesse sentido, a coordenadora citou como exemplo a oficina de jornal escolar que utilizava como tema de pesquisa em suas atividades o conteúdo que estava sendo trabalhado nas disciplinas da grade curricular da escolar. Faziam parte ainda da seleção de conteúdos para as oficinas, as dificuldades apresentadas pelos alunos nas disciplinas curriculares da escola 5. Essa fala foi confirmada pelo monitor de acompanhamento pedagógico (monitor 14), que relatou trabalhar o conteúdo das suas oficinas com base no que estava sendo ministrado pelos professores das disciplinas curriculares e também com base nas dúvidas dos alunos. A monitora de jornal escolar (monitor 15) informou pesquisar bastante para estruturar o conteúdo apresentado aos

alunos na sua oficina. A fala seguinte mostra o cuidado dessa monitora com o planejamento do conteúdo para as suas atividades embora, por vezes, o planejamento não seja exatamente seguido.

Só que, o que eu tento fazer é isso, trago uma coisa planejada, uma entrevista pra eles fazerem com algum funcionário da escola, junto eles em grupo pra trabalhar coisas em grupo, a produção de texto mesmo que envolve não só o jornal, mas também o acompanhamento pedagógico que leva o português e ajuda eles na escrita. Mas eu tento trabalhar também coisas diferentes não só dentro do jornal, até umas dinâmicas mesmo pra gente depois, no final, colocar dentro do jornal como uma brincadeira, como um espaço de passatempo pra poder montar, mas eles têm uma dificuldade muito grande de concentração, então eu trago a coisa planejada, mas as vezes eu nem consigo fazer exatamente o que eu trouxe, ou eu faço um pouco, eles já estão cansados aí eu tenho que mudar pra outra coisa. Eu tenho que dar uma abertura pra fazer uma brincadeira, pra fazer uma dinâmica que eles enjoam muito rápido das atividades “né”, ainda mais quando é papel, que é o que mais envolve o jornal (MONITOR 15).

De acordo com a entrevista do monitor de jiu-jitsu (monitor 13), as atividades programadas para a sua oficina consideravam a faixa etária dos alunos. Com os mais novos, inicialmente ele não trabalhava o jiu-jitsu, apenas atividades para o desenvolvimento do corpo e da mente dos alunos. Para os alunos mais velhos, o jiu-jitsu era trabalhado, e, inclusive, o monitor nos contou sobre um exame de graduação de faixa, previsto para os alunos mais velhos devido à evolução de alguns deles. A monitora de esportes (monitor 16) relatou trabalhar com os alunos diversos conteúdos da educação física, incluindo atividades relacionadas à massoterapia, atividade que a monitora é especialista.

O horário dos monitores na escola 5 apresentou uma variação entre os dias em que eles estavam presentes na escola conduzindo as oficinas do Programa Mais Educação, contudo, cumprindo uma carga horária semelhante. O monitor de jiu-jitsu (monitor 13) informou que a sua carga horária na monitoria do programa era cumprida em três visitas semanais à escola, nos seguintes horários: das 9h às 15h; das 9h às 13h; das 13h às 15h. O monitor de acompanhamento pedagógico (monitor 14) informou ministrar a sua oficina quatro vezes por semana no período da tarde. A monitora de jornal escolar (monitor 15) informou ministrar sua oficina duas vezes por semana das 9h às 15h. A monitora de esportes (monitor 16), assim como a monitora de jornal escolar, informou ministrar sua oficina duas vezes por semana das 9h às 15h. A coordenadora relatou essa variação nos dias de presença dos monitores na escola, desenvolvendo atividades do Programa Mais Educação, no entanto destacou que todos cumprem dez horas semanais.

De acordo com a coordenadora, ela estava com dificuldade de encontrar uma pessoa habilitada para ser responsável por conduzir as atividades da oficina de horta, por esse motivo estavam acontecendo apenas quatro oficinas no momento da visita do pesquisador.

Participação dos alunos

Com base na entrevista da diretora, constatamos que 130 crianças e adolescentes estavam matriculados no Programa Mais Educação na escola 5 no período das entrevistas. A diretora explicou que quando o programa teve início na escola a preferência de atendimento foi para os alunos “que estavam em situação de risco, os que são beneficiários do bolsa-família e aqueles que a mãe precisa”. Essa necessidade apontada pela diretora estava relacionada às famílias cujos pais trabalham e não tinham com quem deixar os seus filhos

A diretora apresentou uma questão importante sobre a participação no programa de alunos residentes em uma comunidade próxima à escola. Para ela, os alunos que mais necessitavam eram os que ela encontrava maior dificuldade em trazer para o programa, moradores da comunidade acima relatada. Nessa explanação, a diretora contou que o programa foi apresentado aos pais dos alunos, havendo o interesse desses pais, uma vez que eles necessitavam trabalhar. No entanto, as crianças dessa comunidade preferiam ficar em casa, sob os cuidados de irmãos mais velhos. A diretora informou que por algumas vezes entrou em contato com o conselho tutelar para conseguir trazer as crianças para a escola.

Para a diretora e para a coordenadora, a participação dos alunos mais novos é mais intensa. No momento da entrevista, não havia alunos do nono ano participando do programa, segundo a diretora, muito por conta de outras oportunidades disponíveis para os alunos mais velhos, tais como o jovem aprendiz¹⁶. Para os anos finais do ensino fundamental, na avaliação da diretora, apenas os alunos do sexto ano participavam em bom número do programa. Do sétimo ano, havia poucos alunos matriculados, e do oitavo ano, apenas cinco alunos aproximadamente participavam do programa. Com base nas entrevistas realizadas com os monitores, percebemos que todos possuíam uma mesma visão em relação à participação dos

¹⁶ O Programa Jovem Aprendiz tem o objetivo de oportunizar a contratação por empresas de jovens de 14 a 24 anos incompletos, cursando o ensino fundamental ou o ensino médio. A partir da lei da aprendizagem nº 10.097/2000, ampliada pelo Decreto Federal nº 5.598/2005, as empresas de médio e pequeno porte devem contratar entre 5% e 15% de aprendizes do total do quadro de funcionários da empresa com uma função em que há a necessidade de formação profissional.

alunos. Para eles, os alunos mais novos se mostravam mais interessados e participativos nas atividades das suas oficinas.

Em relação à participação e interesse dos alunos, a diretora explicou sobre o cansaço dos alunos ao permanecerem o dia inteiro na escola. A fala abaixo enriquece os detalhes dessa questão.

Ano passado teve um período que as professoras reclamaram que eles estavam desanimados na hora da aula, porque tu pensa, eles chegam aqui nove horas, porque o ônibus começa a passar nas comunidades oito e pouca da manhã, eles já têm que “tá” no ponto, aí eles vêm, lancham, começa a oficina, aí meio dia termina e vão almoçar, pega de novo 13h. Se nesse intervalo tivesse uns colchonetes, um espaço deles que eles pudessem dar uma descansada, ver uma televisão, eu até tenho a televisão e tudo mas daí eu não tenho o ambiente, eles vão ficar aqui, é um entra e sai, é uma turma que sai, a outra que entra entendeu? Um lugar pra eles, eu penso que eles iam ficar melhor, iam gostar mais, porque cansa. Aí eles poderiam, tipo assim, eu penso que para o programa ficar direitinho tinha que ter um espaço, eles poderiam estar tomando um banho e tipo assim, se arrumar pra aula “né”, porque dava até uma relaxada (DIRETOR 5).

De acordo com os monitores, para cada oficina foi possível constatar uma média de 15 a 20 alunos por turma participando das oficinas. A monitora de jornal escolar (monitor 15) apontou ocasiões em que permaneceu sozinha com todos os alunos do Programa Mais Educação de um turno. Nessas ocasiões, a monitora colocou a grande dificuldade de conseguir desenvolver alguma atividade devido ao excessivo número de alunos.

A diretora da escola 5 apresentou uma opinião em relação ao perfil do aluno do Programa Mais Educação da sua escola. Para ela:

... eu acho que tem o perfil do aluno do Mais Educação. A proposta dele também é essa, é tirar da rua, então eu acho que é mesmo pra esse, que a mãe trabalha, que não tem muita assistência em casa, que precisa de um lugar... Se você ver, bate direitinho porque é esse aluno que tem mais dificuldade na escola, que teria que ter o reforço. Tem umas mães ali, as pessoas são tão complicadas, “ah eu vou tirar o meu filho do Mais Educação porque ele falou que da dança e do judô ele gosta mas tem que ficar estudando ele não gosta”, olha só, a mãe veio me falar isso, ao invés da mãe querer que o filho dela fizesse um reforço “né”. Aí eu te pergunto, como é que esse aluno estuda sozinho em casa? Estuda? De jeito nenhum. Aí teria esse momento aqui na escola. Por isso que eu acho que pra esse aluno é muito válido (DIRETORA 5).

Gestão e funcionamento do programa

O Programa Mais Educação na escola 5 funcionava com todas as suas atividades sendo desenvolvidas dentro da escola. Na escola, não existia uma sala destinada exclusivamente às atividades do programa, fazendo com que cada oficina acontecesse em um espaço diferente, gerando uma série de transtornos para o andamento do programa.

A diretora disse não haver locais no entorno da escola que pudessem ser parceiros para o desenvolvimento do programa. A diretora informou ter buscando uma parceria com um espaço do Exército Brasileiro próximo à escola, contudo o Coronel não mostrou interesse em estabelecer tal convênio. Uma prática frequente dentro do programa na escola 5 era a ida ao parque de exposições de Petrópolis, relativamente próximo à escola, que conta com uma pista para caminhada e corrida, além de quadras poliesportivas. A coordenadora informou que uma vez por semana, ou de quinze em quinze dias, eles costumavam levar ao parque de exposições os alunos do programa.

Em relação à interação entre os monitores e os professores das disciplinas da grade curricular da escola, a diretora informou haver uma proximidade entre eles, no entanto somente entre os monitores de acompanhamento pedagógico. Ao comentar sobre os monitores do programa que estavam cursando pedagogia e eram estagiários da escola (monitor 14 e monitor 15), a diretora explicou que:

... todos dois são estudantes de pedagogia então eles estão sempre no grupo porque inclusive eles também são estagiários da escola com o aluno. Então esse ano esse grupo “tá” bom, mas mesmo assim os da parte pedagógica sempre se entrosam, eu convido eles para a reunião do grupo de estudos, para eles estarem a par do que as orientadoras estão estudando...

Entrevistador: Os monitores são convidados a participar?

Diretora: São convidados, os de reforço. Eu procuro integrá-los também nas comemorações da escola e também “né” nas reuniões que a gente faz “né”. Sexta-feira mesmo eu fiz uma reunião pra gente comemorar o dia do funcionário público e professor, eu convidei eles, eles vieram e participaram, se entrosam, são bem vindos (DIRETOR 5).

Com base nas entrevistas dos monitores foi possível verificar que essa aproximação dos monitores com os professores das disciplinas da grade curricular da escola acontecia somente para os monitores de acompanhamento pedagógico e jornal escolar (monitores 14 e 15). Talvez a aproximação desses dois monitores com os professores da escola possa ter sido facilitada pelo fato de ambos os monitores serem também estagiários da escola. Para os outros

dois monitores, de jiu-jitsu e de esportes (monitores 13 e 16), não existia interação ou troca alguma com os professores da grade curricular da escola.

Como cursos de capacitação para os monitores, a diretora apontou como único evento nesse sentido o I Congresso de Educação Integral de Petrópolis, assim como foi colocado em outras escolas. Além desse congresso, não foram oferecidos outros eventos ou cursos de capacitação para os monitores.

A secretaria de educação do município ou o governo federal não submeteram a escola a nenhum tipo de avaliação do programa. A única prestação de contas apontada pela diretora era a entrega mensal de uma documentação à secretaria de educação. A diretora disponibilizou ao pesquisador esses documentos, sendo, basicamente, listas de frequência dos alunos no programa e relatórios das atividades desenvolvidas nas oficinas.

Infraestrutura e recursos materiais

Na opinião da diretora e da coordenadora do Programa Mais Educação da escola 5, a infraestrutura disponível para o programa era ruim. A escola não dispunha de uma sala específica para o funcionamento do programa, fazendo com que as atividades desenvolvidas nas oficinas funcionassem em diferentes locais da escola, tais como: salas de aula vagas, variando a cada dia e turno letivo; pátio interno de entrada da escola; quadra; refeitório; entre outros. Um trecho destacado na fala da coordenadora exemplifica parte das dificuldades encontradas para gerir os espaços da escola e as atividades do programa.

Não, a infraestrutura é terrível, que a gente não tem. Normalmente, você viu que eu tava no refeitório? Mas aí vem o recreio, é uma loucura, é que a gente acaba se adaptando, já vai empurrando, eles já vão se adequando, já sabem como funciona. Mas é difícil, atrapalha, tem hora que não tem como começar, uma de acompanhamento pedagógico, entrar no recreio é quase impossível porque aí vem os outros que já conhecem, atrapalha e conversa e tira a atenção (COORDENADOR 5).

Buscando contornar essa situação, a diretora contou sobre um pedido feito à secretária de educação para a construção de um salão em um espaço disponível nas dependências da escola, localizado na parte de trás. A diretora contou ter recebido uma resposta positiva da secretária de educação, que inclusive teria sido coordenadora do Programa Mais Educação em outra escola, antes de ocupar o cargo de secretária de educação. Segundo a fala da diretora:

Eu acho que um dos grandes problemas é a estrutura, a infraestrutura é muito ruim. “Tu vê”, ela mesmo dando a atividade física nessa quadra sem uma cobertura, dia de sol muito forte, outro dia chove, tem que vir aqui pra dentro, aí se ela vai colocar uma música atrapalha a sala de aula lá em cima. Então realmente eu acho que se a gente tivesse um espaço, eu queria, a secretária falou pra mim que não é nada assim absurdo o que eu to pedindo e que ela ia me atender, porque eu penso também que poderia ter uns colchonetes pra eles descansarem, porque também é dureza ficar na escola (DIRETOR 5).

Fica organizado. Poderia ter tudo ali: bebedouro, fazia um banheiro, porque é coisa fácil, é coisa que gasta muito pouco e eles teriam tudo ali, guardava as coisas deles. Eu comprei aquele armário pra eles guardarem as mochilas, eles não guardam, põe lá, põe em volta da escola, aqui é o Programa Mais Educação. Não é que eu quero separar o programa da escola não, eu quero que eles tenham um espaço pra eles, não é? Descansa, faz as atividades, ter livros, revistas, recorta, lê um pouco, pra eles terem mais autonomia. Assim o que que eu tenho pra oferecer? Material tem muito, mas inclusive até o material fica guardado fora, então ficaria tudo ali e eu teria como cobrar mais do coordenador também... (DIRETOR 5).

Para a diretora, o monitor de jiu-jitsu (monitor 13), por conta de o tatame ser montado no pátio interno, localizado logo na entrada da escola, faz com que ele monte o tatame para as oficinas do turno da manhã. Ao meio dia, o monitor desmontava toda essa estrutura montada para os alunos do programa do turno da manhã para possibilitar a entrada dos alunos do turno da tarde. A tarde ele montava toda essa estrutura do tatame novamente para as oficinas que aconteciam nesse turno.

É, mas não dá né, porque... não tem espaço. Eu vejo aqui... tu vê a oficina do João¹⁷, coitado, olha a luta dele. Ele monta o tatame, meio dia ele desmonta o tatame pra eu fazer a acolhida do turno, tem que desarrumar tudo... eu já até tentei não fazer nesse dia eles entrarem sem fila nem nada, mas daí se ele deixar o tatame ali nesse horário eles rolam em cima, pisam, não funciona... (DIRETOR 5).

Os monitores de jornal escolar e de esportes (monitores 15 e 16) destacaram que o espaço para as suas oficinas era inadequado. No relato da monitora de jornal escolar (monitor 15) percebemos a dificuldade em administrar os espaços e horários da escola e do Programa Mais Educação. Em determinado horário, com a sua oficina sendo desenvolvida, a monitora deslocava todos os seus alunos para outro espaço da escola, buscando dar prosseguimento às suas atividades.

¹⁷ O nome do monitor foi alterado.

Assim, o lugar que eu trabalho com eles é aqui no refeitório. Não é o ideal “né”, o ideal seria ter uma sala apropriada para o Mais Educação, mas, é bom de trabalhar porque ao mesmo tempo que eu tenho o controle deles aqui dentro pelo espaço ser grande eu posso deixar ir no banheiro, beber água e eu fico aqui de olho. Só que, onze, onze e meia por aí, começa a descer o pessoal pro almoço, aí eu tenho que sair daqui e as salas, aí eles começam a limpar as salas. A gente tem a opção, ou subir pra sala, esse finalzinho de tempo, ou de ficar lá do lado de fora (MONITOR 15).

Em relação aos recursos materiais, todos os entrevistados avaliaram de forma positiva os materiais adquiridos para o desenvolvimento do programa na escola 5. A diretora informou sobre diversos passeios realizados para os alunos com a verba do programa, entre eles a ida ao Jardim Zoológico, parques da cidade de Petrópolis, cinemas, entre outros. Na fala da diretora, a verba do Programa Mais Educação possibilitou a compra de materiais que servirão para toda a escola e não apenas para o programa.

Eu comprei talheres, comprei uma máquina de lavar roupa com esse capital pra lavar os quimonos na escola, nossa o quimono vinha... Então você pode fazer isso, por exemplo, se você quiser comprar uma impressora com esse capital, eu não comprei porque eu tenho essa e você pode usar isso também pra levar os alunos pra passeios, pagar transporte. Ano passado eu levei eles no jardim zoológico pelo Mais Educação. Aluguei três ônibus, passou o dia (DIRETOR 5).

Essa verba é depositada diretamente na conta da escola, que tem autonomia para gerenciar esse dinheiro, sendo o único envolvimento da secretaria de educação relativo a orientações e dúvidas. Na avaliação da diretora, a escola nunca teve tanta verba como teve após a chegada do Programa Mais Educação.

Eu acho que é um programa que acrescenta em termos de verba, porque “tu vê”, esse material que eu te mostrei, eu antigamente comprava o material dourado e era aquele pouquinho sabe? Hoje não, tem material dourado aí a vontade, tem “né”, muita coisa... (DIRETOR 5).

Percepções e avaliações sobre o Programa Mais Educação

Na opinião da diretora, os responsáveis das famílias mais carentes valorizavam o Programa Mais Educação. Essa valorização estava relacionada principalmente ao caráter assistencialista presente na proposta, cuidar dos alunos possibilitando o trabalho dos pais. Selecionamos abaixo uma passagem no relato da diretora que exemplifica esta visão.

Os pais que trabalham, que são realmente os que precisam adoram, porque a criança vem pra escola pra ser cuidada “né”. Os outros não, os outros “ah é porque meu filho tá enjoado, ele não gostou... porque ele não quer fazer isso, ele não gosta de judô, não gosta disso, não gosta daquilo”. Os que precisam ter um local para a criança ficar, é ótimo, porque a criança tá segura. O ônibus vai lá na porta buscar, entra no ônibus e entrega aqui, entregou “ta” cuidado e isso é uma tranquilidade não é? (DIRETOR 5).

Em relação à ajuda de custo, tanto a diretora quanto a coordenadora avaliaram como baixo o valor recebido pelos monitores. A opinião dos monitores em relação à ajuda de custo também apontou para a necessidade de uma maior valorização, com exceção da monitora de esportes (monitor 16), que preferiu não responder alegando ser essa uma questão delicada. O monitor de jiu-jitsu (monitor 13) disse que o valor não é alto, mas, como ele gosta de ajudar e esse valor recebido o ajuda um pouco, ele disse valer a pena o trabalho. Para os monitores de acompanhamento pedagógico e de jornal escolar (monitores 14 e 15) o valor da ajuda de custo era baixo. A monitora de jornal escolar (monitor 15) justificou a sua percepção sobre o valor da ajuda de custo da seguinte forma:

Olha, sinceramente, eu acho que é pouco. Não sei, não sei explicar, mas... eu não acho uma remuneração que vale a pena sabe? Porque a gente fica pensando: “poxa, eu vou lá ficar o dia todo pra ganhar isso?”. E assim, os aborrecimentos, a gente tem que ter um planejamento, é quase um trabalho de um professor “né”, só que a gente recebe muito pouco. E às vezes assim, eu por exemplo sou assim, não tem uma coisa e eu quero trabalhar uma coisa e eu preciso comprar isso, aí eu vou lá e compro do meu dinheiro, só que poxa, eu vou ficar comprando as coisas? Aí eu quero dar um brinde para as crianças, é complicado. Aqui a gente tem a abertura de pedir, mas não é sempre também entendeu? Eu não acho uma remuneração justa pro trabalho que a gente faz, que a gente tá acompanhando os alunos, a gente tá com eles o dia todo, tá com uns na parte da manhã, outros na parte da tarde, a gente tá acompanhando o desenvolvimento deles de uma forma ou outra, não só dentro da oficina mas também como pessoa na escola, como aluno, enfim (MONITOR 15).

O monitor de acompanhamento pedagógico (monitor 14) destacou a falta de um planejamento mais detalhado, uma orientação disponibilizada pelos formuladores do programa a ser seguida pelos monitores. Segundo esse monitor, ele entrou no programa e se sentiu um pouco perdido em relação ao que poderia estar trazendo para os alunos na sua oficina. Embora tenha citado a ajuda da coordenadora nessa questão, o monitor relatou a necessidade de um conteúdo programático já formatado para ser aplicado nas oficinas. Como

sugestão, apontou as diretrizes que estados e municípios estabelecem para os professores das diferentes disciplinas como conteúdos a serem trabalhados em suas aulas.

A monitora de esportes (monitor 16) destacou a importância de toda a escola trabalhar em conjunto, com os professores das disciplinas escolares aproximando as suas ações das ações dos monitores do Programa Mais Educação, e vice e versa. Para ela, essa questão não era observada e poderia trazer importantes conquistas para toda a comunidade escolar.

4.2.6. Escola 6

A escola 6 está localizada a aproximadamente 16 km do centro da cidade de Petrópolis, no bairro de Santa Rosa, na pista de subida da Rodovia Washington Luiz, principal ligação para quem sai do Rio de Janeiro em direção a Petrópolis. Apesar dessa localização, para se deslocar de Petrópolis até a escola, é necessário descer toda serra de Petrópolis e retornar pela pista de subida. Esse trajeto, além da distância, traz algumas complicações para os usuários da rodovia, devido ao grau de inclinação da pista, o fato de ela ser bastante sinuosa e constantemente apresentar condições climáticas adversas (chuva e nevoeiro), causando baixa visibilidade e tornando a pista escorregadia. Por esses e outros motivos, diversas vezes o trânsito é interrompido devido ao excessivo número de acidentes, principalmente em se tratando de grandes caminhões que colidem ou tombam causando a interdição de toda a pista.

A escola 6 atendia à educação infantil e ao ensino fundamental, anos iniciais e anos finais, funcionando nos turnos da manhã e da tarde. A escola 6 contava com um contingente de 27 funcionários, incluindo a coordenadora e os quatro monitores do Programa Mais Educação. A escola possuía aproximadamente 150 alunos matriculados e, de acordo com a diretora, todos os alunos da escola matriculados no ensino fundamental participavam do Programa Mais Educação. A escola não possuía um local específico e destinado exclusivamente para o desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação. A cada dia e horário, de acordo com a disponibilidade dos diferentes espaços da escola, o Programa Mais Educação era deslocado para funcionar em algum local da escola.

A escola aparentemente parecia estar em bom estado de conservação, contudo, nos dois dias consecutivos em que o pesquisador esteve presente, a escola estava passando por um problema de falta de água. Esse problema teria acarretado a dispensa dos alunos antes do término do dia letivo, atrapalhando o andamento das aulas. De acordo com os funcionários da escola, teria acontecido um problema no encanamento da escola e, devido ao difícil acesso e à distância da escola para o município, a reparação do problema não havia sido prontamente solucionada.

De acordo com as informações disponíveis no Censo (2013), esta escola possuía: sala da diretoria; sala de professores; laboratório de informática; cozinha; biblioteca; banheiros dentro do prédio da escola; refeitório; sala da secretaria; despensa; almoxarifado; pátio

descoberto; 5 salas de aula; 3 televisões; 1 videocassete; 3 DVDs; 1 antena parabólica; 2 copiadoras; 1 retroprojektor; 4 impressoras; 2 aparelhos de som; 1 projetor multimídia; 3 máquinas fotográficas/filmadoras; 16 computadores, sendo 3 para uso administrativo e 13 para uso dos alunos, com acesso à internet banda larga (INEP, 2013).

Em relação ao IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental, os únicos resultados disponíveis no *site* do INEP eram referentes aos anos de 2007 e 2011. Para o ano de 2007, o IDEB de 4.7 pontos da escola 6 para os anos iniciais do ensino fundamental, era superior ao divulgado para a rede municipal de Petrópolis nesse segmento, que era de 4.4 pontos. No ano de 2011 esse valor sofre significativa queda e passa para 2.9 pontos, sendo 4.9 pontos a média para a rede municipal de Petrópolis nesse ano (QUADRO 16). De acordo com a diretora, no momento em que o Programa Mais Educação foi implementado em Petrópolis a escola 6 possuía um IDEB alto e por esse motivo não foi contemplada inicialmente com o programa. A questão, segundo a diretora, foi que o repasse de verbas do Programa Mais Educação para escolas com baixo IDEB fez com que essas instituições melhorassem nas avaliações subsequentes. No caso da escola 6, aconteceu o contrário, e, na avaliação da diretora, a queda no IDEB se deu por conta da falta de estrutura da escola. A diretora avalia de forma bastante positiva a chegada do Programa Mais Educação à escola 6, principalmente em relação aos materiais que podem ser comprados com a verba do programa.

Para os anos finais do ensino fundamental, o *site* do INEP informa que não há resultados disponíveis do IDEB para esse segmento.

QUADRO 16 - IDEB ESCOLA 6

Escola 6	IDEB Observado					Metas projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais		4.7		2.9	***		4.9	5.2	5.5	5.7	6.0	6.2	6.5
Anos Finais													

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=11332982>

*** Sem média na Prova Brasil 2013: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

O Programa Mais Educação funcionava na escola 6 desde 2013. Segundo a diretora, em julho de 2012, a escola tomou conhecimento que seria contemplada com o Programa Mais Educação, sendo a educação integral de interesse da escola devido à ociosidade das crianças e

à carência de oportunidades presente na comunidade. No entanto, somente em outubro de 2012 a escola foi informada que a verba para o início das atividades do programa estava disponível e, como já estava no final do ano letivo de 2012, a escola foi orientada pela Secretaria de Educação do município de Petrópolis a iniciar o programa somente no ano seguinte.

Além do Programa Mais Educação, funcionava na escola um programa em parceria com a Igreja Católica, oferecendo aulas de culinária, cursos de artesanato e palestras para as meninas da escola. Esse projeto funcionava há cerca de quatro anos, com uma aula por semana para as alunas.

Recursos Humanos do Programa Mais Educação

QUADRO 17 – PERFIL RECURSOS HUMANOS ESCOLA 6

	Sexo	Idade	Formação	Tempo no Programa	Oficina	Outros empregos
Diretor 6	Feminino	49	Graduada em pedagogia. Possui pós-graduação em supervisão e administração escolar e em docência no ensino superior.	Um ano e dez meses	—	—
Coordenador 6	Feminino	24	Concluiu o ensino médio em formação de professores há 4 anos.	Um ano e dez meses	—	—
Monitor 17	Masculino	34	Ensino médio completo. Possui curso de teatro.	Um ano e dez meses	Dança	Cuidador na mesma escola que atua como monitor
Monitor 18	Feminino	35	Cursando o 5º período de pedagogia.	Aproximadamente três meses	Interpretação de texto e leitura	Trabalha como babá
Monitor 19	Feminino	28	Ensino fundamental completo.	Aproximadamente quatro meses	Jardinagem	Não possui
Monitor 20	Feminino	27	Ensino médio completo. Cursando curso técnico em radiologia	Oito meses	Tecnologias educacionais e redação	Estágio em radiologia

A diretora da escola 6 era graduada em pedagogia há 32 anos. Possuía dois cursos de pós-graduação, um em supervisão e administração escolar e outro em docência no ensino superior. A diretora estava à frente da escola 6 há 23 anos. A coordenadora do Programa Mais Educação da escola 6 possuía o ensino médio concluído em formação de professores há 4 anos. De todas as escolas pesquisadas, a escola 6 foi a única a apresentar uma coordenadora sem formação no ensino superior. A coordenadora estava exercendo essa função desde o início do programa na escola 6, há aproximadamente um ano e dez meses da data das entrevistas.

A coordenadora revelou ter estagiado na escola antes de assumir a vaga de coordenadora do Programa Mais Educação. Ao surgir a oportunidade de coordenar o programa, a coordenadora revelou como fator decisivo para ela ter aceitado o convite o seu gosto pelo trabalho com as crianças.

Em se tratando dos monitores, constatamos que a monitora de jardinagem (monitor 19) possuía o ensino fundamental completo no momento da entrevista. O monitor de dança (monitor 17) possuía o ensino médio completo e curso na área de teatro. A monitora de tecnologias educacionais e redação (monitor 20) possuía o ensino médio completo e estava cursando formação técnica em radiologia. A monitora de interpretação de texto e leitura (monitor 18) era a única voluntária cursando o ensino superior, em pedagogia.

O monitor de dança (monitor 17) era o voluntário que estava há mais tempo no programa, desde o início das atividades na escola 6 há um ano e dez meses. As demais monitoras (monitores 18, 19 e 20) estavam no programa entre três e oito meses, no período de visitas à escola para as entrevistas. Com exceção da monitora de jardinagem (monitor 19), todos os demais monitores relataram exercer algum tipo de trabalho. O monitor de dança (monitor 17) trabalhava como cuidador na escola 5. A monitora de interpretação de texto e leitura (monitor 18) trabalhava como babá e a monitora de tecnologias educacionais e redação (monitor 20) estava realizando um estágio em radiologia.

O interesse do monitor de dança (monitor 17) em exercer o voluntariado no Programa Mais Educação se deu por conta do seu envolvimento com a escola. O monitor relatou ter cursado o ensino fundamental na escola e, mesmo após o término dessa etapa, continuou sempre mantendo algum vínculo, conduzindo peças de teatro e outras tarefas com os alunos. Quando surgiu a oportunidade da monitoria do programa, ele foi o primeiro nome indicado pela diretora, destacou o monitor. A monitora de interpretação de texto e leitura (monitor 18) conheceu o programa na faculdade e, devido à proximidade da sua residência, ela deixou o currículo na escola, aguardando o surgimento de uma vaga. Como a monitora estava cursando pedagogia, esse contato com as crianças e conhecer o funcionamento da escola seria importante para a sua formação. A monitora de jardinagem (monitor 19) disse ter sido convidada para a monitoria do programa pela coordenadora e, como estava à procura de um trabalho que não fosse necessário estar presente todos os dias, ela viu o Programa Mais Educação como uma boa oportunidade. A monitora de tecnologias educacionais e redação

(monitor 20) informou que o seu interesse em ser voluntária do programa estava relacionado ao seu apreço pelas crianças e o fato de ajudar a sua comunidade.

A diretora informou que, para a seleção dos monitores, era dada a preferência a “pessoas que têm pelo menos uma formaçãozinha, que tenha uma indolezinha, que a gente sabe que não tem vício, que conheça a família pra não colocar qualquer pessoa aqui com as crianças” (DIRETORA 6). Nesse processo, ela buscava referência dos candidatos à monitoria junto à própria comunidade em que a escola está inserida, considerando também a responsabilidade e o fato de os candidatos residirem próximos à escola. Para a coordenadora, havia um baixo interesse por pessoas de fora da comunidade se voluntariarem para o programa devido à escola ser de difícil acesso, questão que restringe as possibilidades de seleção de monitores para o interior da própria comunidade. Apenas a monitora de jardinagem (monitor 19) não reside na comunidade. Pelo motivo relatado neste parágrafo, a coordenadora justificou a impossibilidade de cobrar uma qualificação profissional elevada para os monitores, correndo o risco de não encontrar voluntários para assumir as oficinas.

A diretora e a coordenadora avaliaram como positivo o comprometimento da equipe de monitores com o Programa Mais Educação da escola 6. A diretora destacou não abrir mão da sua equipe responsável pelo programa e se mostrou bastante satisfeita com o desempenho dos monitores.

Oficinas

A escola 6 oferecia cinco oficinas para os alunos matriculados no Programa Mais Educação: dança; interpretação de texto e leitura; jardinagem; tecnologias educacionais; redação. Uma monitora (monitor 20) era responsável por duas oficinas, de tecnologias educacionais e de redação, de acordo com as entrevistas. No momento de visita à escola 6, fomos informados que as oficinas do Programa Mais Educação na escola haviam mudado naquela mesma semana. Segundo a coordenadora, as oficinas foram trocadas por indicação da Secretaria de Educação do município de Petrópolis, em virtude do programa ter iniciado suas atividades em atraso. Essa medida visava corrigir o atraso do programa nesta escola uma vez que o programa em desenvolvimento até outubro de 2014, período das visitas do pesquisador, era referente ao ano de 2013.

Para a coordenadora, a seleção das oficinas era feita de acordo com as possibilidades da escola.

Bom, eu sentei com a diretora, que a gente vai passar para o *site* do MEC, e a gente viu como a escola tem a possibilidade de atender, porque igual, tem música, a gente não tem como botar música na escola. Você vê que é uma escola pequeninha, senão pode atrapalhar os outros professores, então a gente tinha que ver também por causa disso, relacionar “né”, um com o outro (COORDENADOR 6).

A partir do relato acima, constatamos que as oficinas eram selecionadas com base nos espaços e adequações da escola, o que restringe as possibilidades do programa uma vez que a escola conta com uma estrutura física limitada. Nos dias de visita do pesquisador, foi possível presenciar as oficinas de dança e de interpretação de texto e leitura funcionando no refeitório da escola. Para a diretora, outra questão considerada na seleção das oficinas era o interesse dos alunos.

O conteúdo das oficinas era selecionado em reuniões entre a diretora, a coordenadora e a equipe de monitores, de acordo com a fala da coordenadora. O monitor de dança (monitor 17) revelou que a seleção dos conteúdos para a sua oficina era realizada com base na faixa etária dos alunos e por meio de pesquisas feitas por ele antes dos encontros das oficinas. Para a monitora de interpretação de texto e leitura (monitor 18), o conteúdo das suas oficinas era abordado considerando as dificuldades que os alunos apresentavam nas disciplinas. A partir dessas dificuldades, a monitora revelou pesquisar bastante na busca por melhores formas de contribuir para a superação dessas dificuldades dos alunos. A monitora de tecnologias educacionais e redação emitiu o seguinte relato em relação aos conteúdos das suas oficinas:

As crianças pequenas, como não tem como fazer redação com eles, que eles não sabem muito bem formar uma redação, aí eu penso muito assim numas histórias, uns gibis, umas histórias infantis aí a gente lê junto, conversa sobre aquilo, pra não ficar uma coisa muito maçante. Os grandes não, os grandes eu já... pego temas atuais, aí eu converso com eles, falo como se deve montar uma boa redação. Aí as tecnologias educacionais a gente faz lá em cima¹⁸ e eu não deixo muito pesquisar no Google porque... facebook. Aí eu prefiro montar planilhas, ensinar a montar planilhas, a fazer slides, o que eles podem usar no futuro “né” nas outras escolas, pra fazer alguns trabalhos, algumas coisas assim (MONITOR 20).

¹⁸ No momento em que a monitora disse “lá em cima” ela se referia ao laboratório de informática, utilizado para as atividades da oficina de tecnologias educacionais.

A carga horária dos monitores era das 8h30min às 15h, duas vezes por semana, com exceção da monitora de tecnologias educacionais e redação; devido ao fato de a monitora ser responsável por duas oficinas, ela estava na escola por mais um dia além dos demais monitores. Em cada dia, os monitores ofereciam quatro horários das suas oficinas, duas no turno da manhã e duas no turno da tarde.

Participação dos alunos

Segundo a coordenadora, 140 alunos da escola 6 participavam do Programa Mais Educação. A escola contava com aproximadamente 150 alunos matriculados, e 140 participavam do programa de acordo com a coordenadora. Os demais dez alunos estavam matriculados na educação infantil e por esse motivo não participavam do programa. Os monitores disseram que aproximadamente 30 alunos participavam de cada uma das suas oficinas, duas no período da manhã e duas no período da tarde. A única exceção foi o monitor de dança (monitor 17), que informou o número de aproximadamente quinze a vinte alunos presentes em cada oficina sua.

Para a diretora, embora todos os alunos do ensino fundamental estivessem inscritos no programa, a frequência não era absoluta todos os dias. Segundo ela: “não vem assim cem por cento todo dia, como em nenhuma escola, todo mundo você tem uma falta ou outra, mas vem, participa” (DIRETOR 6). A diretora revelou ainda um acordo feito com os pais dos alunos da escola para a participação no programa, possibilitando uma flexibilização quanto à presença dos alunos.

Agora, faltam, vêm. Foi um compromisso que eu fiz até com os pais. A criança tá cansada, “mãe, eu não quero ir”, hoje tá com dor de barriga, “tia tá mandando só pra aula você libera?” aí manda um bilhetinho pra Júlia¹⁹, “Júlia, manda no ônibus de meio dia?”, aí a gente libera. Não tá obrigando as crianças (DIRETOR 6).

Tem esse diálogo, porque, se você obrigar, adolescente é tihoso, vai bater pé firme “não quero”, então não, então você tem a liberdade de... “ah tia, hoje eu não tô bem” então você fala com a sua mãe, manda um bilhetinho e a gente te libera, em comum acordo, todos participam (DIRETOR 6).

¹⁹ O nome “Júlia” é fictício e foi alterado para o nome da coordenadora do programa não ser citado na pesquisa.

A frequência e a participação dos alunos no Programa Mais Educação na escola 6, assim como verificado nos trechos acima destacados e confirmados pela fala da coordenadora, estavam relacionadas ao interesse e à motivação de cada aluno, não havendo obrigatoriedade por parte da escola. A diretora apontou para uma questão com forte presença na comunidade do entorno da escola. Segundo ela, existiam famílias em que os filhos mais velhos, os adolescentes, ajudavam os pais a cuidarem dos irmãos menores, fazendo com que os responsáveis por essas famílias acordassem com a escola a seguinte situação descrita pela diretora: “às vezes a mãe pede pro filho ficar em casa pra poder ajudar o irmãozinho. Quando é recém-nascido a gente faz aquela negociata, “ah, então hoje ele fica mas amanhã ele vem?”, pra poder não se desinteressarem né” (DIRETOR 6).

A diretora destacou que a participação e o interesse dos alunos mais novos, dos anos iniciais do ensino fundamental, eram mais efetivos em comparação com os alunos das turmas do sexto ano em diante. Na opinião da diretora: “o ginásio é terrível tá, a turma do sexto ao nono né, os pequeninhos são uns amores, não é? Se fossem só os pequeninhos né? Se fosse essa turminha pequenininha oh!” (DIRETOR 6). Essa percepção em relação à participação e ao interesse dos alunos esteve presente também nas entrevistas da coordenadora e dos monitores do Programa Mais Educação da escola 6. Para eles, de fato os alunos mais novos, dos anos iniciais do ensino fundamental são mais interessados e participativos do que os alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Gestão e funcionamento do programa

Os atores envolvidos na gestão e no funcionamento do Programa Mais Educação na escola 6 não identificaram locais no entorno da escola para possíveis parcerias buscando o desenvolvimento das atividades do programa. Mesmo se houvesse a possibilidade de parcerias nesse sentido, a diretora revelou sua preocupação com a saída dos alunos da escola. A escola 6, como dito anteriormente, está situada à margem da principal rodovia que liga Petrópolis ao Rio de Janeiro. Por esse motivo, a diretora julgou inviável deslocar o aluno da escola para outro espaço devido ao trânsito intenso de veículos em alta velocidade, considerando a segurança dos alunos. Essa mesma opinião, sobre os riscos de conduzir as crianças para outros espaços, foi compartilhada pela coordenadora do programa em sua fala.

De acordo com as entrevistas da coordenadora e dos monitores, percebemos que as oficinas no turno da manhã aconteciam no refeitório ou em um pátio aberto localizado na entrada da escola. A tarde existia uma sala de aula vaga, a qual poderia ser utilizada pelos monitores para as suas oficinas.

A coordenadora e os monitores relataram ter contato e proximidade com os professores das disciplinas da grade curricular da escola. A monitora de tecnologias educacionais e de redação (monitor 20) exemplificou essa questão por meio da seguinte fala: “eu tenho até alguns livros de matemática lá, que a professora mesmo me deu e os professores de português eles também sempre falam o que tá dando em sala de aula, aí a gente tenta ajudar um pouco” (MONITOR 20). Esses contatos, embora existissem de acordo com as entrevistas, não eram sistemáticos e aconteciam de maneira informal. O monitor de dança (monitor 17), ao ser questionado sobre algum tipo de interação com os professores das disciplinas da grade curricular da escola, discorreu a seguinte fala: “às vezes sim, não diária, mas a gente procura. Quando tem alguma coisa errada com algum aluno a gente procura e eles também, “olha, o aluno tá assim com vocês?” (MONITOR 17).

Com base nas entrevistas, assim como nas outras escolas, o único curso de capacitação disponibilizado para a coordenadora e para os monitores do Programa Mais Educação da escola 6 foi o I Congresso de Educação Integral de Petrópolis.

Em relação a avaliações, a coordenadora informou que mensalmente entregava as fichas de acompanhamento para os responsáveis pelo programa na Secretaria de Educação do município de Petrópolis. Além dessas fichas, os monitores eram solicitados a formularem relatórios com as atividades desenvolvidas em suas oficinas, os quais eram entregues mensalmente junto com as fichas de acompanhamento. Fora isso, não eram conduzidas avaliações diretamente na escola 6, nem por parte da secretaria de educação, nem por parte do governo federal.

Infraestrutura e recursos materiais

Com exceção de dois monitores, os demais envolvidos com o Programa Mais Educação na escola 6 avaliaram como ruim a infraestrutura disponível para o desenvolvimento das atividades do programa na escola. A monitora de interpretação de texto e leitura e a monitora de jardinagem (monitores 18 e 19) avaliaram como bons os espaços

disponíveis para o desenvolvimento das suas oficinas. No entanto, ressaltamos que o espaço onde funcionavam as atividades da oficina de interpretação de texto e leitura, pelo menos no turno da manhã, conforme comprovado pelo pesquisador no dia da entrevista com a monitora, era o refeitório da escola. No turno da tarde, a coordenadora informou sobre a possibilidade de utilização de uma sala vazia para as oficinas do Programa Mais Educação.

Em se tratando dos recursos materiais, todos os entrevistados emitiram a mesma opinião, manifestando satisfação com os materiais disponíveis para o desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação na escola 6. De acordo com as entrevistas dos monitores, além da satisfação deles com os materiais, foi possível perceber uma boa receptividade e atendimento pela coordenação e pela direção da escola quando houve a solicitação de algum tipo de material para as oficinas. Como exemplo, trazemos a fala da monitora de tecnologias educacionais e de redação (monitor 20) sobre os materiais do programa disponíveis para a sua oficina: “eu acho ótimo porque a diretora ela sempre procura tá com tudo ali para os alunos, se tá faltando alguma coisa ela pergunta e ela vai e compra” (MONITOR 20).

Percepções e avaliações sobre o Programa Mais Educação

Pelo que foi possível diagnosticar com base nas entrevistas, em especial da diretora, a escola 6 pareceu ter uma relação de proximidade com as famílias dos alunos envolvidos no Programa Mais Educação. Essa relação positiva entre as famílias e a escola, segundo a nossa avaliação, deve-se em grande parte às flexibilizações possibilitadas pela escola, principalmente voltadas para a presença e participação dos alunos no programa.

Com exceção da monitora de jardinagem (monitor 19), os demais entrevistados avaliaram como baixo o valor da ajuda de custo paga aos monitores. Trazemos como exemplo a opinião da monitora de interpretação de texto e leitura (monitor 18) sobre o valor da ajuda de custo.

É pouca “né”, é uma ajuda de custo “né”, eu acho que deveria até valorizar mais o professor porque a gente faz um trabalho, uma continuação, como se fosse dentro da sala de aula “né”. Então nessa parte eu acho que deveria valorizar um pouco mais sim o professor na remuneração (MONITOR 18).

A partir do trecho acima destacado, percebemos que a monitora, apesar de voluntária do Programa Mais Educação, julga a sua atividade como “um trabalho, uma continuação, como se fosse dentro da sala de aula ‘né’”. Por essa fala percebemos que o ponto de vista da monitora em relação a sua função no programa é de equiparação a de um professor das disciplinas da grade curricular da escola, até mesmo por se intitular como professora. Essa opinião não é exclusiva dessa monitora e esteve presente também na fala da diretora, como podemos observar abaixo:

Eu acho que o salário deles tem que ser remunerado igual ao salário de um professor, a responsabilidade é tão grande quanto nós diretores e professores, isso aí eu não aceito esse tipo de ajuda de custo, uma ajuda de custo para um profissional que lida com aluno? Isso não é trabalho de um educador? Isso é um trabalho sério que se envolve vidas, então tem que ser pessoas qualificadas mesmo, tu não pode botar qualquer pessoa pra lidar com criança (DIRETOR 6).

Com base nas entrevistas da diretora e da coordenadora, constatamos um caráter assistencialista conferido ao programa. A possibilidade de a escola cuidar das crianças a partir da entrada do Programa Mais Educação surge como auxílio ao cotidiano de boa parte das famílias residentes na comunidade do entorno da escola.

Eu acho que tem assim um... ajuda muito. Ao invés da criança estar na rua pelo menos “tá” dentro da escola, com nós profissionais da educação assistindo eles. Mesmo com criança faltando, mas é uma ajuda para os pais, só que tomando o cuidado de não virar depósito (DIRETOR 6).

Eu só acho que o programa é muito interessante para as crianças. Igual aqui, você vê que não tem nada, então muitos ficavam na rua, pra tirar um pouco da rua também “né”? Fica mais um pouquinho de tempo na escola, acho que é isso (COORDENADOR 6).

No trecho acima destacado, apresentando a fala da diretora, observamos a sua preocupação com o desenvolvimento do programa. Para ela, deveria haver uma atenção para o programa não se transformar em um “depósito”, sem uma preocupação sobre o que está sendo trabalhado com as crianças e com os adolescentes no horário de ampliação da jornada escolar. Nesse sentido, a diretora defendeu uma melhor estrutura para possibilitar às escolas públicas brasileiras um trabalho de qualidade nessa nova configuração escolar, sendo prazeroso e interessante para os alunos.

Olha, Mais Educação, realmente as crianças estão precisando de mais educação, de mais ajuda, mas em primeiro lugar tem que ter estrutura, porque? Pra você conseguir que a criança fique na escola, a escola tem que ser um lugar agradável, gostoso de estudar e de ficar. Então se é gostoso, vê uma televisão, assiste um vídeo, não ser aulas chatas, porque hoje nós somos adultos, mas nós fomos crianças, então criança gosta de coisa dinâmica e nem sempre a nossa estrutura de escola publica permite que a gente tenha esse tipo de atividade diferenciada, a gente tenta “né”, mas... (DIRETOR 6).

4.3. Síntese das escolas

Os dados encontrados em nossa pesquisa mostram um predomínio de direções escolares com grande tempo à frente das escolas, com destaque para as diretoras das escolas 1 e 6, respectivamente, há 20 e 23 anos na direção. Por outro lado, em relação aos monitores do Programa Mais Educação das escolas pesquisadas, percebemos que a maior parte deles está há pouco tempo no programa. Dos 21 monitores entrevistados, 14 estavam no programa há 6 meses ou menos e, desses 14 monitores, 11 estavam há 4 meses ou menos no programa. A principal questão que impacta nesse resultado é o baixo valor da ajuda de custo, fator responsável pela rotatividade e baixo vínculo com o programa, constatação feita em relação aos monitores.

A questão do voluntariado não parece ser assumida pelos monitores uma vez que as suas pretensões ao iniciarem no programa estão em maior parte associadas à complementação da renda, para monitores com menor escolaridade; ao aprendizado, experiência e vivência do cotidiano e das tarefas escolares, para os monitores que estão em formação no ensino superior. Por esse motivo, principalmente no caso da complementação da renda, os monitores não recebem um bom valor financeiro para atuar como voluntário do programa, além de não possuir as garantias de um trabalho com carteira assinada. Essas questões influenciam no fraco vínculo dos monitores com o programa, questão diagnosticada em nossa pesquisa.

Outro ponto que merece destaque nesta análise é a imprevisibilidade do governo federal em relação ao repasse de verbas. Observamos que as verbas para o desenvolvimento do programa não foram repassadas anualmente para todas as escolas pesquisadas, havendo omissões nesse processo desde o primeiro ano de funcionamento do programa no município de Petrópolis. Por esse motivo, nossa pesquisa identificou escolas com dificuldade para a aquisição dos recursos materiais para o funcionamento das oficinas e escolas com o programa paralisado pela falta de verba para o ressarcimento dos monitores, escola 1 e escola 2, respectivamente. Destacamos que em 2015 apenas 12 escolas estavam com o Programa Mais Educação em funcionamento, devido ao repasse de verbas do governo federal não ter sido realizado com as verbas previstas para esse ano. Em 2014, de acordo com a Secretaria de Educação de Petrópolis, 93 escolas do município estavam desenvolvendo o programa.

Acreditamos que as questões colocadas acima impactam na dificuldade de os “burocratas do nível de rua” conseguirem monitores para as oficinas e/ou mantê-los nessa

função. Essa dificuldade esteve presente na fala das diretoras e das coordenadoras de todas as escolas, especialmente para algumas oficinas que necessitam de um saber mais específico, como no caso da horta, da rádio escolar, do jornal escolar, entre outras. Vemos que até em escolas, em tese, bem administradas, como é o caso da escola 1, com diversas premiações em relação à gestão escolar, a questão da dificuldade de encontrar e de manter os voluntários esteve presente. Isso posto, levantamos a dificuldade dos “burocratas do nível de rua” em lidar com o Programa Mais Educação e administrá-lo a partir das diretrizes e condicionantes colocadas pelo governo federal.

Para somar ao argumento acima, levantamos a precariedade da infraestrutura das escolas para receber uma proposta de ampliação da jornada escolar. Em todas as escolas pesquisadas a infraestrutura foi considerada ruim para a maior parte dos entrevistados. A única exceção foi a escola 3, que, apesar de a maior parte dos entrevistados avaliar como boa a infraestrutura para o desenvolvimento do programa, destacamos a fala da diretora sobre a dificuldade de gestão do Programa Mais Educação quando o número de alunos era maior, fato que levou a direção a reduzir o número de matrículas no programa.

Como determina o programa, as escolas devem buscar parceiros locais para o desenvolvimento das oficinas. Em todas as escolas pesquisadas, essa prática não foi observada. Nenhuma das escolas possuía uma parceria efetiva para o funcionamento das oficinas em virtude da falta de espaços ou instituições, públicas ou privadas no entorno das escolas para contribuir com essa função.

Em relação aos recursos materiais, com exceção dos entrevistados da escola 1, todos os demais entrevistados avaliaram positivamente os materiais disponibilizados pelas escolas por meio da verba do Programa Mais Educação. Na escola 1, a verba para a compra dos materiais necessários para o desenvolvimento das atividades das oficinas não havia sido liberada.

Para o funcionamento das oficinas, a maior parte dos monitores esclareceu que as atividades oferecidas aos alunos eram planejadas por eles, não havendo imposições da direção ou da coordenação do programa. Uma questão apontada como problemática para o Programa Mais Educação, de acordo com a fala de alguns monitores, foi a pouca experiência desses voluntários em relação ao cotidiano escolar e até mesmo em relação à natureza da sua própria oficina. Essa questão trazia insegurança ou dificuldade em selecionar ou ministrar as temáticas apresentadas aos alunos durante as oficinas. O monitor de acompanhamento

pedagógico da escola 5 (monitor 14) manifestou a possibilidade de os conteúdos serem previamente planejados pelo governo federal e chegarem até eles seguindo um formato para ser trabalhado com os alunos, assim como acontece em alguns municípios e estados do país que seguem um currículo de orientação. Na sua visão, esse procedimento facilitaria e daria maior qualidade ao trabalho dos monitores.

Em relação à formação desses voluntários, encontramos escolas em que todos os monitores estavam cursando o ensino superior ou haviam concluído alguma graduação. Nesse caso, temos como exemplo a escola 1, com 4 monitores cursando o ensino superior e uma monitora graduada. Por outro lado, encontramos escolas em que a maior parte dos monitores havia concluído o ensino médio. Nesse caso, trazemos como exemplo a escola 6, com 2 monitores com o ensino médio concluído, 1 monitor com o ensino fundamental concluído e 1 monitor que cursava o ensino superior. A escola 6 foi a única entre todas as pesquisadas a apresentar uma coordenadora sem o ensino superior. Essa coordenadora havia concluído o ensino médio em formação de professores e, de acordo com a sua entrevista, a procura por monitores era realizada dentro da própria comunidade, pois pessoas de outras regiões não tinham interesse em assumir a monitoria, tanto pela localização quanto pelo alto gasto com o deslocamento. Ressaltamos que no período de visitas do pesquisador à escola 6, as oficinas haviam sido trocadas há aproximadamente duas semanas antes do nosso contato. Constatamos que, mesmo com a mudança das oficinas, todos os monitores que estavam desenvolvendo um trabalho em determinada oficina continuaram atuando no programa, no entanto, oferecendo uma nova oficina. Ressaltamos que o fator distância não é o único responsável pela seleção de voluntários com uma trajetória escolar limitada à educação básica; no caso da escola 4, por exemplo, localizada próxima ao centro da cidade, com exceção de uma monitora que possuía graduação, todos os demais 3 monitores haviam concluído o ensino médio.

Nesse sentido, voltamos às condições em que o voluntário exerce a sua monitoria: infraestrutura precária para as atividades das oficinas; baixo valor da ajuda de custo e ausência de garantias trabalhistas, férias e décimo terceiro; falta de experiência para o desempenho da sua monitoria. A partir dessas condições, podemos então pensar na impossibilidade de uma seleção muito rigorosa por parte das diretoras e coordenadoras para as vagas de monitores, haja vista a escassez de interessados nesse tipo de função, uma vez que muitos encaram o programa como uma forma de complementação de renda ou de aprendizado, e não como um voluntariado. Com o quadro apresentado, as chances de qualquer

interessado em assumir uma vaga de monitor são grandes, independentemente da sua formação ou da sua experiência.

Nas entrevistas, foi possível compreender que as coordenadoras do Programa Mais Educação estavam à procura de alguma vaga de trabalho no mercado escolar, devido às suas formações acadêmicas, voltadas para esse setor. A vaga de coordenador do programa em Petrópolis é preenchida por meio de um contrato com carteira assinada com profissionais de fora do quadro permanente dos docentes do município. Cada escola que oferece o programa tem direito a um professor contratado para coordenar o programa, trabalhando 40 horas semanais. De acordo com as entrevistas, a previsão de salário dos coordenadores era o valor do piso nacional dos professores.

Para a participação no programa, evidenciamos que as vagas para os alunos são preenchidas de acordo com o interesse dos próprios alunos ou das suas famílias. Para a maior parte dos entrevistados a participação dos alunos mais novos, dos anos iniciais do ensino fundamental, é mais efetiva. Os alunos mais velhos, principalmente do 8º e 9º ano do ensino fundamental, não demonstravam grande interesse pelo programa. Esse fato levou algumas gestões escolares a não abrir vagas para os alunos do nono ano, casos das escolas 1, 3 e 5. Ressaltamos que na escola 1 nem os alunos do 8º nem do 9º ano participavam do Programa Mais Educação. Um ponto destacado por alguns entrevistados, como a coordenadora da escola 1, a diretora da escola 5 e uma monitora da escola 4, foi em relação ao cansaço dos alunos por permanecerem grande parte do dia na escola, questão que atrapalhava o bom andamento do programa e o rendimento escolar dos alunos.

Além do interesse dos alunos, o que pesa na hora da matrícula é a necessidade das famílias. Os alunos mais novos não possuem condições de permanecerem sozinhos em suas casas após o término do período letivo. Com a ampliação da jornada escolar, muitas famílias viram na escola um local seguro para cumprir essa função de cuidar dos filhos, em especial no horário de trabalho dos pais. Essa função de assistência escolar oferecida no contraturno foi muito positiva para as famílias que não possuem com quem deixar os seus filhos nesse período. Esse caráter assistencialista foi o ponto mais valorizado pelos entrevistados a respeito da função primordial do Programa Mais Educação.

Em relação à frequência dos alunos nas atividades de ampliação da jornada escolar, verificamos escolas com uma maior cobrança dessa questão, fazendo lista de presença, ligando para os pais dos alunos com muitas faltas. Como exemplo apontamos a escola 1. Por

outro lado, verificamos escolas que flexibilizam a frequência, não cobrando a presença dos alunos em todos os dias e em todas as atividades do programa. Como exemplo dessa flexibilização, apontamos a escola 6, que, de acordo com a fala da diretora, permite que os alunos falem para ajudar os pais nas tarefas do lar. No caso da escola 3, o monitor de esportes e de xadrez (monitor 6) informou sobre a recente flexibilização promovida pela escola em relação à participação dos alunos no programa. Segundo o monitor, a escola havia liberado a participação dos alunos somente nas oficinas do interesse deles, e essa atitude havia melhorado a frequência dos alunos no programa.

A partir da entrevista da coordenadora da escola 1, foi possível identificar o tipo de seleção adotado pela sua escola para as matrículas no Programa Mais Educação. Segundo ela, era analisado o comportamento dos alunos candidatos a uma vaga no programa. O aluno só era aceito caso apresentasse bom comportamento geral na escola, caso contrário ele não participaria do programa. Nesse procedimento, o Programa Mais Educação se encaixaria como um benefício, um bônus para os alunos com bom comportamento. No caso da escola 5, ao contrário, a preocupação da diretora estava em atrair para o programa os alunos que, segundo ela, mais necessitavam da ampliação da jornada escolar, os beneficiários do bolsa família e os que estavam em situação de risco. Para a diretora, as famílias desses alunos necessitavam do auxílio da escola, pois os pais trabalhavam e não havia quem cuidasse das crianças.

Na opinião dos monitores, não existia proximidade entre eles e os professores efetivos das disciplinas escolares. Os encontros eram ocasionalmente no horário do almoço e possuíam características completamente informais, sem temáticas didáticas ou pedagógicas. A exceção foi a escola 5, em que o monitor de acompanhamento pedagógico (monitor 14) e a monitora de jornal escolar (monitor 15) participavam das reuniões e dos conselhos de classe, contudo acreditamos ser em virtude da questão do estágio que ambos desenvolviam na escola além do Programa Mais Educação.

Uma importante questão foi levantada pelo monitor de tênis de mesa da escola 4 (monitor 12). Vale destacar que esse monitor é um dos que atuam há mais tempo no Programa Mais Educação, 2 anos, e, inclusive, já atuou em diversas escolas nessa função. Na opinião desse monitor, os voluntários do programa são desvalorizados em algumas escolas, tanto pelos professores efetivos quanto pelos funcionários de apoio (merendeiras, inspetores, etc.). Para esse monitor, o principal fator para o preconceito sofrido pelos voluntários estava

relacionado ao aumento no volume de trabalho, em especial dos funcionários de apoio, após a entrada do Programa Mais Educação na escola.

De acordo com as entrevistas, foi possível verificar a inexistência de cursos para capacitação dos gestores ou dos monitores do Programa Mais Educação das escolas pesquisadas. Alguns entrevistados perceberam o I Congresso de Educação Integral de Petrópolis, evento realizado pela prefeitura de Petrópolis, como uma atividade de formação. No entanto, foi um evento único até o período da pesquisa de campo e, de acordo com as entrevistas e com a nossa participação no evento, foi possível constatar que somente os monitores ligados às oficinas esportivas participaram de alguma forma de capacitação.

Constatamos que as escolas pesquisadas não passavam por nenhum tipo de avaliação, fosse pela secretaria de educação do município, fosse pelo Ministério da Educação. As escolas apresentavam mensalmente um relatório para a secretaria de educação com informações sobre a frequência dos alunos e as atividades desenvolvidas nas oficinas.

5. DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta parte, trazemos o debate sobre o diagnóstico do funcionamento do Programa Mais Educação nas seis escolas pesquisadas no município de Petrópolis. Esse diagnóstico foi construído a partir da fala dos “burocratas do nível de rua”, os responsáveis pela implementação e pelo desenvolvimento do programa: diretores, coordenadores e monitores envolvidos com o Programa Mais Educação. A comparação entre as informações obtidas na pesquisa serviu para apontarmos as aproximações existentes entre as escolas no que diz respeito ao funcionamento e ao desenvolvimento do programa, bem como apontarmos questões e características específicas de cada uma dessas instituições nesse processo.

5.1. Gestão do Programa Mais Educação na escola: atalhos e impasses

As atitudes e tomadas de decisão dos “burocratas do nível de rua” na gestão do Programa Mais Educação são de grande importância para a implementação e o desenvolvimento do programa. Nossas entrevistas não evidenciaram cursos ou capacitações oferecidos a estes gestores para colocar em funcionamento o programa em suas instituições, bem como não acompanhamos qualquer tipo de avaliação sobre a implementação do programa nas escolas pesquisadas. Com a ausência de capacitações e avaliações, somado à falta de clareza dos objetivos do programa, verificamos que todas as decisões e a gestão do programa ficavam sob a responsabilidade das diretoras e das coordenadoras entrevistadas, tais como: a contratação de monitores; a de seleção de oficinas; a de utilização dos recursos; o número de alunos atendidos pelo programa; o critério de seleção dos alunos; os espaços para o funcionamento das oficinas. Neste sentido destacamos o peso do poder discricionário dos “burocratas do nível de rua” na condução do Programa Mais Educação nas escolas. Oliveira (2012) ao discorrer sobre os “burocratas do nível de rua” informa que

os burocratas do nível da rua carecem de tempo, de informação e de outros recursos necessários a uma apropriada tomada de decisão. Se a escassez desses recursos é crucial em qualquer processo decisório, ela o é ainda mais nas burocracias em que os atores têm de tomar decisões de pronto em situações imprevistas e/ou marcadas pela ambiguidade, no calor do momento, sob a pressão direta e imediata do público e eles têm de decidir o que fazer por si mesmos, sem a ajuda dos supervisores, dos guias de procedimentos ou de precedentes (OLIVEIRA, 2012, p. 1556).

Diante deste quadro de carências de condições, de falta de treinamento, de informação e de precisão dos objetivos, nossa pesquisa revelou dificuldades para as diretoras e as coordenadoras implementarem e desenvolverem o Programa Mais Educação em suas escolas. Um dos problemas identificados na gestão e no gerenciamento programa se refere à dificuldade de contratação e à adesão dos monitores. A ampliação da jornada escolar desenvolvida pelos monitores, com o oferecimento de atividades no contraturno escolar, utiliza como mão de obra os voluntários que devem assumir essas atividades de caráter educacional. De acordo com a lei nº. 9.680, de 18 de fevereiro de 1998, o voluntário é aquele, segundo o Art. 1º. da lei, que exerce

atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade (BRASIL, 1998).

A mesma lei indica, no artigo 3º, que o voluntário poderá ser ressarcido das despesas comprovadas no exercício da atividade, sem que isso implique, como determina o parágrafo único do Art. 1º, obrigações trabalhistas. O Programa Mais Educação se utiliza desse enquadramento legal para contratar os voluntários que assumem as oficinas do programa. A escola, por intermédio da direção, contrata aqueles que estão disponíveis para atuar junto aos alunos no contraturno. Todavia, a ideia de ressarcimento das despesas pode ser considerada como renda na medida em que uma reclamação recorrente dos monitores e dos gestores é o baixo valor da remuneração. No contexto de uma sociedade desigual como a nossa, o voluntariado tem representado nesse programa uma espécie de subemprego ou estágio na medida em que a demanda de monitores é composta por universitários em formação e/ou por pessoas que assumem esse espaço como forma de complementação de renda.

Os coordenadores relataram dificuldades de conseguirem voluntários. Esse problema incide mais sobre algumas oficinas que dependem de um mínimo de expertise no tema para serem desenvolvidas, tais como: rádio escolar, horta, laboratório de ciências, reforço escolar, entre outras. O pouco tempo de vínculo com o programa, diagnosticado para a maior parte dos monitores, pode ser um indício do tipo de problema enfrentado pelos “burocratas do nível de rua”. Os dados sugerem que, apesar de não representativos do universo de abrangência do Programa Mais Educação, dos 21 monitores entrevistados, 11 possuem de 2 a 4 meses de experiência na gestão pedagógica das oficinas, 5 monitores de 6 a 9 meses e 5 com

experiência entre 16 e 48 meses, sendo que destes, 3 possuíam apenas o ensino médio como a maior formação. O perfil dos monitores coloca em questão o conceito de voluntário tratado pelo Programa Mais Educação. O tempo de permanência dos monitores se contrastava com o tempo de permanência dos diretores e coordenadores que possuem uma relação trabalhista totalmente diferente com a escola e com a prefeitura. O voluntariado do Programa Mais Educação, nos casos estudados, não era formado por pessoas engajadas num movimento social em prol da educação ou de uma sociedade solidária; os monitores pesquisados, em sua maioria, buscavam nesse programa experiência e/ou alguma renda que contribuísse para sua sobrevivência. Ao que tudo indica, a necessidade de ter um responsável disponível em determinado horário para atender as oficinas se sobrepõe à expertise que o monitor deva ter para atuar com segurança e qualidade no programa.

As condições econômicas e institucionais do Programa Mais Educação acabam por incidir no perfil do voluntário, que é jovem (até 30 anos), ou quando passa dessa idade, possui baixa escolarização. Retomando a formação desses atores, verificamos que os 21 monitores entrevistados apresentavam a seguinte distribuição em relação ao nível de escolarização: 2 com ensino fundamental completo, 6 com ensino médio completo, 2 com graduação completa, 1 com especialização incompleta (sendo que essa especialização era fora da área educacional) e 10 com graduação incompleta. Nas escolas estudadas, ficou claro que a maioria utilizava o Programa Mais Educação como uma oportunidade de estágio remunerado ou oportunidade de formação *learning in job*, sem as obrigações formais do estágio curricular previsto nas licenciaturas. Noutra direção, aqueles com baixa escolaridade e idade avançada que se envolviam com o voluntariado, em geral, atuavam nas oficinas que não dependem, obrigatoriamente, de formação acadêmica (lutas, danças ou esportes).

Com base nos relatos apresentados, foi possível perceber que a rotatividade dos monitores estava relacionada à falta de vínculo profissional com o programa. Dos monitores voluntários, 76% dos entrevistados foram enfáticos em reclamar do baixo valor da ajuda de custo (ou ressarcimento) e da ausência das garantias trabalhistas (férias e décimo terceiro salário) por conta do tipo de contrato de voluntário que não implica essa formalização. Esse fato por si só já coloca em questão o modelo do voluntariado assumido pelo Programa Mais Educação ao recrutar aqueles que estão em situação de insegurança econômica e social ou possuem limitadas condições financeiras. Com isso, a ampliação da jornada escolar se dá com

aqueles que não estão estabilizados no mercado de trabalho e, em alguns dos casos, estão em situação de insegurança social (PICKETTT, 2015).

Para além da dimensão objetiva, os monitores do Programa Mais Educação relataram que enfrentavam e sofriam preconceito por uma parcela dos funcionários efetivos de algumas escolas. O Programa Mais Educação aumenta, querendo ou não, o volume de trabalho dos funcionários das escolas, e esse fato acaba por criar resistências em relação ao programa. Os monitores afirmaram que, por vezes, se sentiam ignorados e enfrentavam o descaso dos funcionários. A escola aumentando a jornada escolar, mesmo que seja para parte dos alunos, aumenta significativamente a circulação e a gestão de pessoas e espaços na escola. Esse fato por si só cria problemas de administração, controle e segurança, nas escolas, cujo espaço escolar é limitado e precarizado. Além disso, os monitores, por não serem de fato voluntários, no sentido do conceito da atividade, e por não possuírem uma situação estável do ponto de vista trabalhista, são representados no interior da escola como trabalhadores de segunda categoria, que buscam a sobrevivência ou complementação salarial.

Soma-se a toda essa precária relação de exercício e de vínculo dos monitores com o Programa Mais Educação a natureza das turmas compostas pelos alunos do programa. Nelas encontravam-se alunos de diferentes faixas etárias, com diferentes níveis de aprendizagem, interesse e maturidade, questões que seriam grandes obstáculos pedagógicos para professores com larga experiência na área da docência nas turmas regulares. Imaginemos o tamanho das dificuldades enfrentadas por monitores, alguns com idades entre 19 e 29 anos, iniciando a vida acadêmica, profissional ou até mesmo sem experiência ou formação na área específica da oficina. Observemos, na fala da diretora da escola 4, a percepção de um dos gestores do programa sobre essa questão.

É outra coisa do Mais Educação que dificulta um pouco o trabalho do monitor. Numa turma de estudo regular você tem crianças de uma faixa etária específica. Mesmo que haja uma distorção na turma, o bojo ali, o grande, crianças de quatro, crianças de cinco, de seis, de sete. No Mais Educação isso é misturado “né”. Uma das sugestões inclusive é essa, que não sejam turmas de uma idade só, que sejam turma multisseriadas, então o monitor tem que ter um preparo pra poder atender na mesma turma, ele dá aula de desenho para uma criança que talvez nem tenha coordenação motora muito desenvolvida, em contrapartida, ele tem outro [aluno] que já é excelente (Diretor 4).

Alguns monitores indicaram a necessidade de receber os conteúdos previamente elaborados para cada uma das oficinas. A pouca experiência somada à necessidade de atuar

como professores, visão essa compartilhada por parte dos monitores, gerava dificuldades pedagógicas na condução das oficinas. Esse é mais um indício que o desenho do programa acredita na potência de seus agentes diante da necessidade de educar ou ocupar os alunos no contraturno. Observemos que os agentes das oficinas reivindicam capacitação pedagógica para o exercício de suas atividades.

Outro problema que surge na fala dos monitores é a falta de aproximação com os professores das disciplinas escolares. A maior parte dos monitores relatou não ter espaço algum para o diálogo com os professores efetivos da escola sobre troca de conteúdos escolares, no planejamento de aula ou no acompanhamento dos alunos. Nossa pesquisa constatou uma fraca relação entre as atividades do Programa Mais Educação e as atividades propriamente escolares, não havendo clara preocupação em conciliar ou articular as atividades de ensino e/ou curriculares com o tempo extraescolar oferecido pelo programa. Com isso, a integração do Programa Mais Educação no projeto político pedagógico da escola, um dos objetivos do programa, parece não se realizar nas escolas estudadas.

5.2. Cidade Educadora, território e a escola

O Programa Mais Educação parece acumular mais prestígio em função das perspectivas teóricas ou idealizações que podem transformar a escola, representada em crise por diferentes motivos, do que promover, até o momento, mudanças efetivas na cultura escolar e na distribuição de oportunidades educacionais efetivas (DYER, 2012; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015).

Um dos pressupostos do Programa Mais Educação se baseia no movimento das cidades educadoras, que pressupõe que a educação não se limita ao espaço da escola. Nesse sentido, a cidade, o território e as instituições deveriam agir em cooperação com a escola na tarefa de formar cidadãos. A cidade, assim, deve tornar-se ou ser um espaço de educação e cultura que se estende à escola, e esta se dirige à sociedade como uma instância orgânica da tarefa educativa. A escola, assim, deve se reorganizar para participar de uma rede mais ampla de difusão e troca de conhecimentos na vida comunitária.

O Programa Mais Educação iniciou como um programa, autodenominado, de indução da educação de tempo integral/educação integral na gestão do ministro da educação Fernando Haddad. A experiência de Nova Iguaçu com o Programa Bairro-Escola, na gestão do prefeito

Lindenberg Farias, teria estimulado o ministro na época e sua equipe a ampliar essa experiência para outras prefeituras no Brasil (Moll, 2012). O Barrio-Escola teve mais eficácia na difusão de um ideal de programa integrador da escola com a cidade ou de educação comunitária do que os seus resultados apresentaram quando confrontado com uma análise que mapeou a cobertura, o desenvolvimento da intersetorialidade, a construção de um pacto comunitário no entorno das escolas, a adesão dos alunos e das famílias ao turno integral e as transformações das escolas da rede a partir do referido paradigma (LAVINAS et al., 2011; MOEHLECKE, 2015). Na mesma direção, o relatório sobre o Programa Mais Educação da Fundação Itaú Social (2015) – mesmo considerando as desconfianças que pairam sobre essa instituição e seus interesses no campo educacional – demonstra que o Programa Mais Educação tem um efeito quase nulo ou inexistente no que diz respeito ao impacto do programa no desempenho acadêmico dos alunos participantes, considerando a base de dados das avaliações nacionais em português e matemática. O relatório pondera que esses resultados são iniciais, e não é o único objetivo do Programa Mais Educação, todavia os dados para medir os demais objetivos do programa não estão disponíveis e assim não permitem a mensuração dos impactos. Na maioria das vezes, o MEC anuncia, em seus próprios eventos, apenas as boas práticas e fornece uma avaliação “impressionista” de seus resultados. Devemos destacar que esse programa se tornou de tal ordem uma prioridade no governo federal que as críticas, em geral, são imunizadas por seus defensores nas arenas acadêmica e política.

A questão é como as escolas do município de Petrópolis, observadas neste estudo, construíram suas parcerias e desenvolveram o programa no contraturno escolar nos espaços e instituições parceiras pela cidade?

A idealização da cidade educadora esbarra na ausência de equipamentos culturais e instituições que provoquem, ou sejam chamadas a provocar, um movimento cultural na perspectiva de uma cidade educadora. Nossas observações no trabalho de campo mostraram que a infraestrutura disponível para o programa, na maior parte das escolas, era insuficiente, tanto na escola quanto no seu entorno. As diretoras das escolas investigadas argumentaram que o estabelecimento de parcerias com outras instituições era inviável em função da localização dessas escolas no território. Assim, as oficinas ocorriam em sua maioria em espaços improvisados na própria escola. Apenas na escola 5 foi relatado que algumas das oficinas ocorriam no parque municipal de Petrópolis, contudo essa prática não era realizada

por meio de nenhuma parceria e o uso desse espaço era assistemático. Como destacaram Lavinas et al. (2011), no caso do Bairro-Escola de Nova Iguaçu, o simples uso de infraestrutura municipal ou espaços públicos não pode ser considerado parceria no conceito idealizado de uma cidade educadora.

Para além dos problemas objetivos, da falta de espaços e das instituições que efetivamente possam ser parceiras na dimensão de uma educação integral, outros problemas afligiam os nossos “burocratas do nível de rua”. A diretora da escola 6, coordenadores e monitores relataram ter preocupação com atividades realizadas fora do espaço escolar. A preocupação recai sobre a responsabilidade que passam a ter, principalmente, no deslocamento de crianças pequenas para outros espaços fora da escola. Nesse sentido, a parceria e a participação de outros segmentos públicos se tornam fundamental (agentes de trânsito e efetivos de segurança, como guarda municipal e polícia militar), mas nem sempre possíveis. A imagem da rua como perigo e da alta responsabilidade de conduzir crianças no espaço público, não sem razão em alguns contextos e territórios, pode ser um primeiro obstáculo na construção de parcerias com o entorno da escola. Destaque-se que a maioria das escolas públicas está instalada em territórios ou bairros nos quais existem carência e ausência de equipamentos culturais e instituições que poderiam dar suporte e apoio ao Programa Mais Educação.

No trabalho de campo, encontramos oficinas do Programa Mais Educação sendo desenvolvidas em refeitórios, pátios das escolas e em outros espaços inadequados para qualquer atividade educacional, esportiva ou cultural de qualidade. Embora esta pesquisa não tenha se dedicado a realizar observações sistemáticas das atividades desenvolvidas nas oficinas do Programa Mais Educação, durante as visitas do pesquisador às escolas, foi possível perceber como se dava o funcionamento de algumas das oficinas em espaços improvisados. Como exemplo, destacamos: a oficina de dança, acontecendo no refeitório de uma escola; a de recreação, na sala de informática repleta de computadores; a de música funcionava sem instrumentos musicais para todos os alunos; a de jiu-jitsu funcionava no espaço de circulação da escola, isto é, localizada junto à porta de entrada. Nesse caso, o discurso da cidade educadora, da educação comunitária, torna-se ineficaz diante dos inúmeros problemas de gestão das oficinas no espaço precarizado da escola e dos bairros em seu entorno.

5.3. Caráter assistencialista do Programa Mais Educação

Diante da distância entre os ideais do Programa Mais Educação e o cotidiano do desenvolvimento do programa nas escolas observadas, nossos entrevistados (burocratas do nível de rua) destacaram explicitamente que o programa possui um caráter assistencialista. Foi recorrente na fala dos entrevistados a preocupação com a valorização da proteção das crianças que, em tese, poderiam ficar expostas aos *perigos* da rua. As atividades do Programa Mais Educação serviriam, prioritariamente, para atender às famílias que, em função das necessidades de sobrevivência, não possuem apoio familiar ou profissional para acolher seus filhos quando estes não estão na escola. A imagem dos gestores é que para muitas famílias o Programa Mais Educação significa proteção e acolhimento de filhos que poderiam ficar desamparados à própria sorte em suas comunidades. Diretoras, coordenadoras e monitores indicaram, em suas falas, que a função do programa estava alinhada à proteção das crianças em situação de vulnerabilidade social. Vejamos as falas dos representantes das diferentes escolas sobre essa temática:

E pra algumas famílias assim, acaba sendo um suporte muito grande, famílias que trabalham, que têm muitos filhos, precisam ter as crianças em um ambiente seguro, então principalmente pra esse perfil de família o Mais Educação é um programa que veio somar bastante às escolas né. (DIRETOR 4).

A proposta dele também é essa, é tirar da rua, então eu acho que é mesmo pra esse, que a mãe trabalha, que não tem muita assistência em casa, que precisa de um lugar... Se você vê bate direitinho porque é esse aluno que tem mais dificuldade na escola, que teria que ter o reforço (DIRETOR 5).

Assim, eu acho que a proposta do Mais Educação em si é boa “né”, tirar esses alunos da rua, assim, não tirar da rua mas assim evitar que eles fiquem com o tempo ocioso e fazendo atividades a toa. A proposta é boa só que a nossa escola não tem infraestrutura pra isso, então o que a gente percebe, a gente fica as vezes cansada porque é muito estresse sendo que as vezes a gente não tem o apoio da família... (COORDENADOR 1).

Eu só acho que o programa é muito interessante para as crianças. Igual aqui, você vê que não tem nada, então muitos ficavam na rua, pra tirar um pouco da rua também “né”? Fica mais um pouquinho de tempo na escola, acho que é isso (COORDENADOR 6).

No entanto, a gente ainda tem alguns alunos que não querem participar do programa, que realmente já disseram claramente: “eu não quero fazer o Mais Educação”, mas (...) a mãe não tem com quem deixar em casa porque precisa trabalhar e tem outros filhos menores que também estão na escola que também estão no programa e eles acabam ficando. Esses alunos, eles têm um comportamento diferenciado, eles têm uma visão diferenciada deles também, porque eles não se interessam, porque eles

realmente não estão a fim de estar ali... Assim da família não tem como cuidar e prefere então deixar na escola do que deixar em casa sozinho (MONITOR 1).

E aqui a gente vê, pela realidade deles aqui a gente vê que eles são muito carentes sabe, de repente é aquela criança que chega em casa sabe e não tem um carinho especial do pai ou então o pai chega bêbado, ou então vive uma realidade na escola e em casa vive outra completamente diferente (MONITOR 6).

Os “burocratas do nível de rua” que entrevistamos fazem uma imagem do programa como uma forma de assistência às famílias que não possuem condições de acolher seus filhos após o turno escolar. A velha imagem que a rua é o local de *perigo* e de exposição a riscos para as crianças parece, por si só, justificar o programa nas falas dos seus implementadores. O aumento da inserção da mão de obra feminina no mercado de trabalho impõe que o estado crie políticas que auxiliem as mulheres na dupla jornada, casa-trabalho (SCORZAFAVE et al. 2001).

Poder-se-ia interpretar que a escola, na visão dos nossos entrevistados, passa a assumir o papel de redentora ao tentar minimizar os problemas decorrentes da estrutura desigual de nossa sociedade. Observemos que o debate sobre a educação compensatória, seus limites e suas possibilidades, foi um tema recorrente nos anos de 1980. Saviani argumentava na época:

Daí porque a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc. Tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade. Assim, se a educação se revelou incapaz de redimir a humanidade através da ação pedagógica, não se trata de reconhecer seus limites, mas alargá-los: atribui-se à educação um conjunto de papéis que no limite abarcam as diferentes modalidades de política social. A consequência é a pulverização de esforços e de recursos com resultados praticamente nulos do ponto de vista propriamente educacional (SAVIANI, 2009, p. 30-31).

A crítica de Saviani dos anos de 1980, republicada em 2009, faz certo sentido se trabalharmos com a visão de como deveria ser a escola numa sociedade mais justa e igualitária. Todavia, diante de nossa realidade social injusta e desigual, esse tipo de crítica, ainda que pertinente, cria mais impotência do que um caminho para pensar como a escola pode fazer diferença na vida daqueles que estariam, pela origem social, condenados a permanecer nas posições sociais de origem (BOURDIEU; PASSERON, 2013). Como lembra Cavaliere (2002), “a ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio-integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade e não por uma escolha político-educacional deliberada” (CAVALIERE, 2002, p. 250). De fato, nosso sistema

público de ensino, na educação básica, reflete como se deu e se dá a correlação de forças na arena política na construção de uma escola pública para todos. Os estudos no campo da sociologia da educação no Brasil continuam demonstrando como os sistemas públicos de ensino são produtores de desigualdade no interior das próprias escolas e nas formas de seleção dos alunos. Koslinski, et al. (2013) argumentam que

as desigualdades sociais e educacionais brasileiras são amplas e multifacetadas. Diversos estudos já se debruçaram nas diferentes formas em que as desigualdades se manifestam – seja a partir da dualidade rural versus urbano, sistema público versus privado, entre ou dentro dos sistemas públicos e/ou entre as regiões geográficas brasileiras. Também são variadas as dimensões ou parâmetros que são utilizados para ilustrar as desigualdades educacionais: englobando desde estudos que focalizam insumos – como a infraestrutura das escolas (Sátyro; Soares, 2007; Soares; Sátyro, 2008) e a distribuição de recursos financeiros (Pinto, 2007) – até aqueles que focalizam resultados escolares tais como proficiência, fluxo e trajetórias escolares (p.1176).

O Programa Mais Educação, de certa forma, segundo os gestores que entrevistamos, serve prioritariamente para atender às famílias que não possuem o apoio necessário para acolher seus filhos quando não estão na escola. Nesse caso, a dimensão do programa, que pretende aumentar as oportunidades de sucesso escolar para as crianças que estão em situação de vulnerabilidade social, se transforma em assistência e apoio às famílias.

Foi possível perceber que o Programa Mais Educação se mostrou útil ou interessante para as crianças mais novas, aquelas que estão matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental. Das 6 escolas investigadas, 3 não atendiam ao 9º ano, e uma não atendia nem ao 8º nem ao 9º ano com o Programa Mais Educação. A diretora da escola 1 afirmou que a ausência dos alunos nos últimos anos do ensino fundamental no Programa Mais Educação se dava pela falta de interesse intrínseco no programa. Ela relatou que a participação dos alunos se dava, majoritariamente, até o sexto ano, mesmo assim em número reduzido no ano escolar de 2014. Vejamos as falas das diretoras:

Então aí, acabou que naturalmente os maiores entraram e foram saindo e a gente teve que abrir vagas para quem realmente desejava...aí agente atende os alunos do 1º, 2º, 3º, 4º, alguns do 5º, alguns até do 6º ano né, mas assim, um número muito reduzido. (DIRETOR 1).

No 9º ano, esse ano não teve ninguém, até porque eles já começam a ter outros cursos a tarde; muitos também vão para aquele [projeto] do menor aprendiz. No primeiro ano [do Programa Mais Educação] eu tive, mas também não foi bom não. Do 8º ano são poucos, deve ter uns cinco alunos. O 7º tem pouco, o 6º tem mais (DIRETOR 5).

Como o Programa Mais Educação não é compulsório, as famílias devem aderir à escola de tempo integral, todavia ficou patente nesses relatos que os alunos mais velhos não

se interessavam em participar da jornada ampliada da escola de tempo integral no modelo do Programa Mais Educação. A adesão ao tempo integral também não interessa a todas as famílias atendidas pela escola pública. Devemos considerar que uma parcela das famílias prefere a manutenção dos filhos no modelo escolar majoritariamente vigente, pois seus filhos podem, no contraturno, ter tempo para convívio familiar e social, para realização de atividades ou cursos de interesse ou, ainda, para a iniciação no mercado de trabalho como aprendiz. A diretora da escola 5 descreve as características do alunado que, na sua opinião, não tem o perfil para permanecer no Programa Mais Educação.

Aqueles que têm uma vidazinha não conseguem, não ficam, não têm perfil. Aqueles que estão acostumados a chegar em casa, a mãe recebe e cuida e dorme de dia e vê televisão e sai com a mãe, esses não ficam. Ficam uns dois meses e pedem pra sair. Agora os outros não, os outros que se criam aí, eles ficam. Ficam, gostam (DIRETOR 5).

Esse tipo de análise da escola de tempo integral foi apresentado por Branco (2012) quando tratou as percepções dos pais sobre o Programa de Educação Integral de Apucarana, um dos programas que serviu de base para a construção do Programa Mais Educação. Branco (2012) indica que os pais não visualizavam naquele programa oportunidades de ampliar vivências esportivas, artísticas e culturais dos seus filhos. No trecho a seguir, a autora descreve:

Foram ouvidos quatro mães e um pai de alunos das escolas municipais. Todos afirmaram gostar muito das escolas e que seus filhos eram muito bem atendidos. Das mães ouvidas duas delas eram trabalhadoras, fora do lar, e afirmaram que ficavam tranquilas no trabalho sabendo que as crianças estavam bem cuidadas na escola. As outras duas mães que permaneciam em casa o dia todo afirmaram que gostavam muito da escola e do atendimento de seus filhos, porém achavam que o tempo integral era necessário só para as mães que trabalham. Para as que ficam em casa o dia todo, seria melhor que seus filhos não ficassem o dia todo na escola, uma vez que elas podem cuidar deles. Da mesma opinião foi o pai que, por ser aposentado, achava que seu filho não precisava ficar o dia todo na escola, embora ele afirmasse gostar do que o filho aprendia na escola (BRANCO, 2012, p. 119).

A ampliação da jornada escolar se mostrou útil e compreensível por seu caráter assistencialista e não pela ampliação das oportunidades formativas para os alunos atendidos que estão em desvantagem social e cultural. Portanto, devemos destacar que a escola de tempo integral não parece ser consenso na comunidade e nem entre os gestores (BRANCO, 2012). Segundo a diretora da escola 1, a opinião dos pais em relação ao Programa Mais Educação não era consensual. Para alguns dos responsáveis, segundo essa diretora, o Programa Mais Educação acabava gerando um cansaço extra para os alunos por

permanecerem o dia inteiro na escola; para outros, o programa é valorizado, tanto pelo interesse dos alunos quanto pela necessidade de os pais terem na escola uma instituição de proteção dos seus filhos. Destacamos que os relatos sobre o cansaço dos alunos participantes do Programa Mais Educação foi recorrente nos depoimentos obtidos em nossa pesquisa. A coordenadora da escola 1 e a diretora da escola 5 sugeriram que deveria existir um tempo e um espaço destinado ao descanso dos alunos que participam do Programa Mais Educação. Segundo a coordenadora da escola 1, o cansaço se torna um obstáculo à participação dos alunos nas diferentes oficinas.

Temos então um programa funcionando dentro das escolas, com toda uma dinâmica diferente das atividades do planejamento, currículo e cotidiano escolar, que não atende a todos os alunos matriculados. Se o programa se mostra compreensível para grande parte dos responsáveis pela sua gestão e pelo seu funcionamento, como uma estratégia de proteção às crianças, seria a escola a instituição mais indicada para assumir e trabalhar essa demanda social?

A escola, nesse processo, seria a instituição que representaria as ações do Estado, como forma de mostrar para a sociedade a eficiência do poder público em promover melhorias na qualidade da educação e combate às desigualdades sociais, abarcando questões que superem o aprendizado, indo na direção da proteção e do amparo aos alunos. Algebaile (2009) apresenta a seguinte argumentação sobre a ampliação das funções escolares no Brasil:

A escola pública elementar, no Brasil, tendo em vista as funções de mediação que passa a cumprir para o Estado, em suas relações com os contingentes populacionais pobres, tornou-se uma espécie de posto avançado, que permite, a esse Estado, certas condições de controle populacional e territorial, formas variadas de negociação do poder em diferentes escalas e certa “economia de presença” em outros âmbitos da vida social.

Essa condição de posto avançado do Estado é compreendida, aqui, como expressão de um fenômeno de expansão escolar de complexa configuração, no qual a lenta expansão da oferta no nível mais elementar do ensino aparece implicada com o “robustecimento” da escola, ou seja, com uma expansão da esfera escolar que, no entanto, implica perdas incalculáveis em termos do direito à educação e de outros direitos sociais. Essa expansão da esfera escolar decorre da permanente migração de “tarefas” para a escola, permitindo conter a expansão do Estado em outros setores de ação, constituindo-se, assim, como uma forma de expansão à qual correspondem encurtamentos na esfera pública em pelo menos dois sentidos, relativos às reduções operadas na política social e nas dimensões e condições formativas da escola (ALGEBAILLE, 2009, p. 26-27).

Sob outro prisma de análise, cabe questionar se a referida ampliação da jornada escolar, presente no Programa Mais Educação e em outras propostas de educação em tempo

integral, não estaria competindo com outras oportunidades de a criança viver experiências para além da escola e da vigilância dos agentes dessa instituição. De fato, devemos questionar se esse modelo de experiência com a escola de tempo integral, na qual as atividades são mediadas permanentemente por professores, monitores e inspetores, não estaria cerceando outras experiências possíveis da sociabilidade infantil que ocorrem em outros espaços não escolares – praça, playground, rua etc. (CARVALHO, 2015).

5.4. Complementação Financeira

Uma questão contextualizada de forma positiva pela maior parte dos entrevistados foi a melhoria das condições de trabalho proporcionada pelo Programa Mais Educação. Na avaliação das diretoras, coordenadoras e monitores, o Programa Mais Educação possibilita à escola a aquisição de materiais essenciais para o desenvolvimento do ensino e da gestão. A exceção foi apenas a escola 1, que, de acordo com quatro dos cinco monitores, os recursos materiais disponibilizados pelo programa eram insuficientes para o bom andamento de suas respectivas oficinas. Faz todo o sentido a crítica apresentada pelos monitores da escola 1 em relação à falta de materiais para o desenvolvimento das suas oficinas. A escola 1 foi, entre as 6 escolas pesquisadas, a mais prejudicada no repasse de verbas do governo federal para a manutenção do Programa Mais Educação. A partir daí, a culpa não pode ser creditada à direção ou à coordenação do programa nessa escola, pois, sem os recursos disponíveis, as gestoras ficam impossibilitadas de adquirir os materiais para os voluntários desenvolverem as suas oficinas. Essa é mais uma questão que empobrece o potencial das atividades de ampliação da jornada escolar.

Por outro lado, mesmo com o diagnóstico da falta de repasse das verbas anuais destinadas às escolas para a manutenção do programa, na fala, principalmente das diretoras, foi possível perceber que os materiais comprados com a verba do Programa Mais Educação, por meio do PDDE, servem não só ao desenvolvimento do programa, mas a toda escola.

Eu acho excelente... Teve um ano que nós escolhemos hip hop, por que que nós escolhemos hip hop? Porque a gente vê aqui, o funk tá muito ligado dentro da vida deles. (...) Aí a gente falou assim: vamos escolher isso pra gente, quando acabar o hip hop a gente tem esse material pra escola. E aí tem aí, eu ainda tenho uma caixa [de som] dentro da caixa... que eu nem abri ... (DIRETOR 2).

Eu comprei talheres, comprei uma máquina de lavar roupa com esse capital pra lavar os quimonos na escola, nossa o quimono vinha... Então você pode fazer isso, por

exemplo, se você quiser comprar uma impressora com esse capital... eu não comprei porque eu tenho. Você pode usar isso também pra levar os alunos pra passeios, pagar transporte. Ano passado eu levei eles no jardim zoológico pelo Mais Educação (DIRETOR 5).

Eu acho que é um programa que acrescenta em termos de verba, porque tu vê, esse material que eu te mostrei, eu antigamente comprava o material dourado e era aquele pouquinho sabe? Hoje não, tem material dourado aí a vontade, tem “né”, muita coisa... (DIRETOR 5).

Nesse sentido, podemos pensar no interesse das escolas em receber o Programa Mais Educação como uma possibilidade de ter recursos extras para gerir necessidades básicas da escola. Com a escassez de recursos destinados às escolas públicas em todo o país, um programa que prevê anualmente um repasse de verbas para a aquisição de materiais se mostra como altamente funcional à gestão escolar. Os recursos advindos do Programa Mais Educação podem ser úteis ao trabalho pedagógico dos docentes e dos gestores, pois esses recursos possibilitam a aquisição de materiais duráveis e de consumo para toda a escola e não apenas para as atividades do programa. Com isso, ao quebrar uma telha na escola, por exemplo, as aulas não precisam ser interrompidas pela dificuldade de manutenção dos equipamentos escolares.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentado nesta pesquisa, além do Programa Mais Educação, diferentes propostas de ampliação da jornada escolar dos estudantes foram ou estão sendo desenvolvidas com maior ênfase no Brasil a partir do ano 2000. Em comum, a maior parte dessas iniciativas divulga uma ampliação da jornada escolar, enquadrada em uma noção de educação integral. Devemos destacar que esse termo educação integral, no bojo das argumentações, funciona mais como ideia-força, assumida como positiva, que esconde mais do que revela os significados do que seria uma concepção de educação integral. A questão é que essa ideia-força pode significar desde o aumento de atividades formativas para os alunos (esporte, música, teatro, artes, horta, rádio escolar, etc.), a corresponsabilidade da sociedade e da cidade com a educação, até a utopia da formação integral do homem voltada para o futuro do estado-nação. Nesse último caso, tal concepção pode carregar os ideais totalitários que preconizam uma formação total (holística) das novas gerações comprometidas com o dever (ARENDT, 1979).

Diante deste cenário, compreender a opinião dos “burocratas do nível de rua” acerca das políticas públicas possibilita observar como essas propostas são apropriadas e chegam até a população. No caso do Programa Mais Educação, ressaltamos a importância de investigar como os “burocratas do nível de rua” conduziram a implementação e desenvolvem o programa, uma vez que a nossa pesquisa diagnosticou a inexistência de cursos de capacitação destes burocratas (diretoras, coordenadoras e monitores do programa). A ausência desta etapa formativa atrapalha a condução do programa pelas equipes gestoras, principalmente pela falta de informação e pela falta de clareza dos seus objetivos. Com isso, ressaltamos a importância da discricionariedade dos “burocratas do nível de rua” responsáveis pelo Programa Mais Educação. Constatamos que as decisões, os rumos, a organização e as correções do programa nas escolas pesquisadas são tomadas por estes agentes, em especial pelas diretoras e coordenadoras, sem a intervenção ou a influência de instâncias superiores, no caso o MEC ou a Secretaria Municipal de Educação de Petrópolis. A compreensão das equipes gestoras acerca do Programa Mais Educação é o ponto chave para entendermos como as escolas desenvolvem este projeto.

Neste sentido, o estudo em tela, apesar de sua pequena escala, constatou as dificuldades e o tipo de compreensão singular que os gestores do Programa Mais Educação

fazem desse programa. O desenho do Programa Mais Educação para as escolas estudadas esbarra na objetiva dificuldade de as diretoras estabelecerem parcerias com as instituições no entorno, pois as escolas podem ser consideradas, com todas as suas precariedades, como os melhores equipamentos culturais nas regiões onde estão instaladas.

Se entre os objetivos do Programa Mais Educação reside a imagem da construção de um ambiente com novas possibilidades de práticas e vivências para os alunos, o mais marcante para os “burocratas do nível de rua”, no desenvolvimento do programa, é o caráter assistencialista e de proteção das crianças contra os *perigos* da rua. Para a maior parte dos diretores, coordenadores e monitores entrevistados, o maior benefício do programa para a população estava na tarefa de cuidar das crianças que poderiam estar em situação de vulnerabilidade social após o turno escolar. Com isso, nossos entrevistados argumentaram que o Programa Mais Educação não serve para todos os alunos e também não atende às diferentes demandas familiares.

Outro problema enfrentado pelos diretores e coordenadores das escolas é a alta rotatividade dos monitores. Como visto, os monitores vivem uma situação ambígua entre aquilo que se idealiza como voluntariado e suas concretas situações de vida que transformam essa atividade em fonte ou complementação de renda. Essa atividade assim transforma-se em uma espécie de *bico* que a qualquer momento pode ser abandonada diante de uma nova oportunidade de inserção no mercado de trabalho. Diante dessas circunstâncias, o funcionamento do programa fica comprometido.

O que pareceu ser de grande interesse das direções escolares foi o repasse anual de verbas para o desenvolvimento da ampliação da jornada escolar. Conforme apresentado, a verba do Programa Mais Educação ajudava a melhorar as condições de trabalho de toda a escola e não se limitava apenas ao investimento nas atividades do contraturno. Contudo, constatamos a imprevisibilidade do governo federal em repassar anualmente os recursos do programa, e isso gerava dificuldades para o funcionamento e até mesmo para a sua continuidade em algumas escolas.

O Programa Mais Educação tem o mérito de colocar na agenda uma experiência de ampliação da jornada escolar em nível nacional, mas temos de ter a devida noção que as boas intenções podem gerar efeitos perversos se não tiverem acompanhamento e avaliação na correção dos seus rumos. Acompanhamos com o Programa Mais Educação o bombardeio da instituição escolar, diante de toda a sua precariedade e fragilidade, com uma série de

atividades paralelas, desarticuladas das demais ações do currículo e do contexto escolar em curso. Esse cenário de multiplicidade de ideias, propostas inovadoras e redentoras da educação pública no Brasil, muito mais atrapalha a gestão e organização do cotidiano escolar do que promove melhorias nesse sistema. O que temos de real, mascarado por uma falsa ideia de que a solução está a caminho, é a falta de investimento em questões básicas do cotidiano escolar, tais como: infraestrutura; formação docente; formação continuada dos professores; valorização da carreira do magistério.

Com isso acompanhamos um discurso político sobre a valorização da ampliação da jornada escolar pautada em uma noção de educação integral que por si só seria capaz de produzir melhorias no sistema educacional, combatendo a desigualdade social, aumentando o interesse dos alunos pela escola e, por fim, otimizando o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Esse quadro se torna evidente não só para o Programa Mais Educação, mas também para os programas que serviram de base para a sua formulação. Na prática, os “burocratas do nível de rua” nos mostram outra situação, um retrato precário de como essa ampliação da jornada escolar vem se realizando, bem diferente da imagem divulgada pelos representantes políticos.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola Pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ARAÚJO, João Batista et al. *A escola vista por dentro*. Belo Horizonte, MG: Alfa Educativa Editora, 2002.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ARRETCHE, Marta. Políticas Sociais no Brasil: descentralização em um estado federativo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 111-141, 1999.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. *Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. Belo Horizonte, MG: Argumentum, 2009.

BAKUNIN, Mikhail. *A instrução integral*. Vila Pompéia, SP: Editora Imaginário, 2003.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de Educação*: Petrópolis: Vozes, 1998. P. 217-227.

BRANCO, Maria Luísa. O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.2, p. 599-610, 2010.

BRANCO, Veronica. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, p. 111-123, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação integral/educação integrada em tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira*. Brasília, 2009.

_____. *Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em 09 dez. 2012.

_____. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 21 jan. 2012.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 25 fev. 2012.

_____. *Lei 9.608, de 18 de fevereiro de 1998*. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm>. Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. *Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000*. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm>. Acesso em: 08 abr. 2014.

_____. *Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 12 ago. 2013.

_____. *Decreto nº 5.598 de 01 de dezembro de 2005*. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm>. Acesso em: 19 ago. 2013.

_____. *Portaria Interministerial nº17, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, 2007.

_____. *Fundeb – Manual de Orientação, 2008*. Disponível em: <www.fnde.gov.br/fnde-sistemas/sistema-siope.../manuais?...fundeb>. Acesso em: 05 fev. 2012.

_____. *Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm>. Acesso em: 23 jan. 2012.

_____. *Programa Mais Educação – Gestão Intersectorial no Território*. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2012.

_____. *Programa Mais Educação: passo a passo*. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em 03 mai. 2012.

_____. *Roteiro de Mobilização para Adesão ao Programa Mais Educação*. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1113>. Acesso em: 09 jun. 2014.

_____. *Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral*. Brasil, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2013.

_____. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasil, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115>. Acesso em: 06 jul. 2014.

_____. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/comunicacao/institucional/plano-nacional-de-educacao-1>>. Acesso em: 18 out. 2015.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2001.

CAMINI, Lucia. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. *RBPAE*, v.26, n.3, p. 535-550, 2010.

CARVALHO, Levindo Diniz. *Educação (em tempo) integral e institucionalização da infância*. Trabalho apresentado a 37ª Reunião Nacional da ANPEd, Florianópolis, 2015.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 21, p. 51-63, 2009.

COELHO, Lígia Martha da Costa. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, 2009.

COELHO, José Silvestre. *O trabalho docente na escola integrada*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

DUBET, François. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

DYE, Thomas R. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In: HEIDEMAN, Francisco G; SALM, José Francisco (orgs). *Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2º edição, 2010.

DYER, Caroline. Pesquisando a implementação das políticas educacionais: uma abordagem de mapeamento reverso. In: BROOKE, Nigel (org). *Marcos históricos na reforma da educação*. Belo Horizonte: Fino traço, 2012.

FELICIO, Fabiana. O ensino fundamental – Desafios desde a alfabetização até a transição para o ensino médio. In: VELOSO, Fernando (et al.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FERREIRA, Cássia Marilda Pereira dos Santos. *Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, 2007.

FERREIRA, Helder et al. *Uma experiência de desenvolvimento metodológico para avaliação de programas: o modelo lógico do Programa Segundo Tempo*. Rio de Janeiro: IPEA, 2009.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Avaliação econômica: Programa Mais Educação, 2015. Disponível em: <http://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/sintese_Mais_Educacao_impacto-quali_20151118.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2016.

GABRIEL, Carmen Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline (org). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

GALLO, Silvio. *Educação anarquista: um paradigma para hoje*. Piracicaba: Editora Unimep, 1995.

GOODSON, Igor F. Para além do monólito disciplinar. Tradições e subculturas. In: *O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora, p. 173-194, 2001.

GOLDSTEIN, Harvey; WOODHOUSE, Geoffrey. Pesquisa sobre eficácia escolar e políticas educacionais. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (orgs). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

GOMES, Jaqueline. Sessenta e quatro escolas recebem um total de R\$ 2,5 mi para o Mais Educação. *Diário de Petrópolis*, Petrópolis, 27 de julho de 2011. Pag. 3.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos Cenpec*, 2006.

_____. Educação e Desenvolvimento Integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, p. 65-81, 2009.

HAVELOCK, Ronald et al. Resolução de problemas educacionais: teoria e realidade da inovação em países em desenvolvimento. In: BROOKE, Nigel (org). *Marcos históricos na reforma da educação*. Belo Horizonte: Fino traço, 2012.

HEIDEMAN, Francisco G; SALM, José Francisco (orgs). *Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2º edição, 2010.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010: resultados por áreas de ponderação*. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/areaponderacao/index.html> Acesso em: 12 jan. 2013.

_____. *Cidades*. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013*. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/o_atlas_/ Acesso em: 08 set. 2014.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Dataescolabrasil. Disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/> Acesso em: 21 out. 2014.

_____. *Microdados Censo Escolar 2013*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basicalevantamentos-acessar> Acesso em 05 nov. 2014.

JAEGGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 3ª edição, 1994.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; ALVES, Fátima e LANGE, Wolfram Johannes. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. *Educação e Sociedade [online]*, v. 34, n. 125, p. 1175-1202, 2013.

LAVINAS, Lena; FOGAÇA, Azuete. *Programa Bairro Escola: o fracasso de uma boa ideia*. Trabalho apresentado ao 35º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, Caxambu, 2011.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 45, 2012.

LEE, Valerie. Utilização de modelos hierárquicos lineares para estudar contextos sociais: o caso dos efeitos escolas. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (orgs). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LIPSKY, Michael. *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public service*. New York: Russell Sage Foundation, 1980.

LOTTA, Gabriela Spanghero. *Implementação de Políticas Públicas: o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos Burocratas de Nível de Rua no Programa Saúde da Família*. Doutorado (Tese) - Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade de São Paulo, 2010.

LOVISOLO, Hugo. *A tradição desafortunada: Anísio Teixeira, velhos textos e ideias atuais*. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1989.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, 2000.

_____. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MACEDO, Neuza Maria Santos et al. A experiência da escola integrada em Belo Horizonte (MG). In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Estado e educação na perspectiva de John Locke. In: *V Congresso Brasileiro de História da Educação – O ensino e a pesquisa em história da educação*. Aracaju, 2008.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, p. 15-31, 2009.

MENEZES, Janaína Specht da Silva. Educação integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lígia Martha da Costa. *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: FAPERJ, 2009.

MENEZES-FILHO, Naercio. Os Determinantes do Desempenho Escolar do Brasil. *Instituto Futuro Brasil, Ibmecc*, São Paulo, 2007.

METER, Donald S. Van; HORN, Carl E. Van. El proceso de implementación de las políticas. Un marco conceptual. In: VILLANUEVA, Luis F. Aguilar. *La implementación de las políticas: estudio introductorio y edición*. México: Miguel Ángel Porrúa, 1993.

MOEHLECKE, Sabrina. Programa Bairro Escola/Mais Educação: uma análise do processo de implementação no município de Nova Iguaçu-RJ. In: CAVALIERE, Ana Maria; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. *Educação Pública no Rio de Janeiro: novas questões à vista*. Rio de Janeiro: Mauad X, FAPERJ, 2015. P. 111-133.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral – Compromisso para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, p. 265-290, 2007.

NERI, Marcelo Côrtes. O paradoxo da evasão e as motivações dos sem escola. In: VELOSO, Fernando (et al.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

NEVES, Aécio. *Diretrizes Gerais - Plano de governo Aécio Neves* – PSDB, 2014.

NOVA IGUAÇU. *Traçado Metodológico do Bairro-Escola*. Documento elaborado pelo Comitê Gestor Bairro-Escola em Nova Iguaçu, 2009.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: a poesia da ação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, p. 05-18, 2001.

_____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, 2009.

O GLOBO. Atraso de verbas atinge agora o Mais Educação. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/atraso-de-verbas-atinge-agora-mais-educacao-15679622>. Acesso em 07 de jul. 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBPAE*, v.25, n.2, p. 197-209, 2009.

PARO, Vitor Henrique. Educação Integral em tempo Integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coinbra da Costa (org.). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: FAPERJ, 2009.

PETRÓPOLIS, Prefeitura Municipal. *Guia do investidor: Secretaria de Ciência e Tecnologia, Desenvolvimento Econômico e Agricultura*, 2012.

_____. *Lei municipal nº 7.121, DE 19/11/2013 - Pub. 20/11/2013*. Institui o procedimento de eleição para Diretor de Centro de Educação Infantil Municipal e de Diretor de Escola Municipal/Municipalizada, e dá outras providências.

_____. *Prefeitura dá posse aos conselheiros do Programa Mais Educação*. Página consultada em 02 de junho de 2015. Disponível em: <http://www.petropolis.rj.gov.br/pmp/index.php/imprensa/noticias/item/2675-prefeitura-d%C3%A1-posse-aos-conselheiros-do-programa-mais-educa%C3%A7%C3%A3o.html>. Acesso em: 19 nov. 2015.

PIKETTY, Thomas. *A economia da desigualdade*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. *Educação integral e(m) tempo integral: espaços no Programa Bairro-Escola, Nova Iguaçu – RJ*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

RUTTER, Michael et al. Resultados escolares: frequência, comportamento e desempenho dos alunos. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SABOYA, Marta Gonçalves Franco de. *Programa Mais Educação – Uma proposta de educação e suas orientações curriculares*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SARASON, Seymour. A avaliação da mudança educacional. In: BROOKE, Nigel (org). *Marcos históricos na reforma da educação*. Belo Horizonte: Fino traço, 2012.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, 2007.

_____. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCORZAFAVE, Luiz Guilherme; MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. Participação feminina no mercado de trabalho brasileiro: evolução e determinantes. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 3, dez. 2001.

SILVA, Cláudio Aparecido. O arranjo educativo local – A experiência de Apucarana (PR). In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012a.

SILVA, Maria Antônio Goulart. Diretrizes conceituais e metodológicas do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu (RJ). In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012b.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues. *Interesses, Dilemas e a Implementação do Programa Mais Educação no município de Maricá (RJ)*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013a.

SILVA, Ana Maria Clementino Jesus. *Trabalho docente e educação em tempo integral: um estudo sobre o Programa Escola Integrada e o Projeto Educação em Tempo Integral*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013b.

SILVA, Marina. *Programa de governo – Plano de ação para mudar o Brasil*, 2014.

SCHNEIDER, Anne Larason. Pesquisa avaliativa e melhoria da decisão política: evolução histórica e guia prático. In: HEIDEMAN, Francisco G; SALM, José Francisco (orgs). *Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2º edição, 2010.

SCHWARTZMAN, Simon. O viés acadêmico na educação brasileira. *Revista de Investigación Educacional Latinoamericana* (PEL), Santiago do Chile, v. 48, n. 1, 2011.

SOARES, Francisco José. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (Org.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SOARES, Sergei; IZAKI, Rejane Sayuri. A participação feminina no mercado de trabalho. *IPEA*, Rio de Janeiro, texto para discussão nº 923, 2002.

TEDDLIE, Charles; REYNOLDS, David. Os processos da eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (orgs). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.31, n.73, p. 78-84, 1959.

VELOSO, Fernando et al. *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 18, 2011.

WEBER, MAX. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: CAMPOS, Edmundo(org.). *Sociologia da burocracia*. Rio de Janeiro, Zahar, 1966.

WERNER, Jaeger. *Paideia: a formação do homem grego*. São Paulo: Editora Herder, 1936.

WILMS, J. Douglas. A estimação do efeito escola. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (orgs). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.