



Revista Tópicos Educacionais

E-ISSN: 2448-0215

revistatopicoseducacionais.ce@ufpe.br

Universidade Federal de Pernambuco

Brasil

Aguiar Bittencourt, Zoraia; Costa Morosini, Marília
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: O QUE DIZEM PUBLICAÇÕES, LEGISLAÇÕES E
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO?

Revista Tópicos Educacionais, vol. 24, núm. 1, enero-junio, 2018, pp. 112-147

Universidade Federal de Pernambuco

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=672770876006>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

Revista

Tópicos Educacionais

ISSN: 2448-0215 (VERSÃO ON-LINE)

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: O QUE DIZEM PUBLICAÇÕES, LEGISLAÇÕES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO?

More Education Program: what publications, legislations and education professionals say?

Zoraia Aguiar Bittencourt

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Erechim/RS

zoraiabittencourt@gmail.com

Marília Costa Morosini

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Erechim/RS

mariliamorosini@hotmail.com

Resumo:

Este artigo discute os contextos e os atores (inter)nacionais que fizeram emergir o Programa Mais Educação (PME) como uma ação do governo federal de indução à Educação Integral nas escolas brasileiras. Como aporte metodológico, a *Abordagem do Ciclo de Políticas* contribuiu para que fossem observados simultaneamente os contextos macro e micropolíticos. Sendo assim, o Contexto de Influência foi analisado a partir da realização de três pesquisas de Estado de Conhecimento, totalizando 96 artigos, teses e dissertações, o Contexto de Produção do Texto resultou de análise documental de cinco legislações brasileiras e o Contexto da Prática ficou conhecido a partir da realização de 15 entrevistas com profissionais envolvidos na política. Os resultados da pesquisa apontam que o PME resultou de encontros internacionais que exigem melhores índices nacionais da educação e que foi colocado em circulação a partir da municipalização da educação e da responsabilização dos professores.

Palavras-chave: Programa Mais Educação; Políticas educacionais; Educação integral.

Abstract:

This article discusses the contexts and international actors that have made the More Education Program (PME) emerge as an action of the federal government to induce Integral Education in Brazilian schools. As a methodological contribution, the Policy Cycle Approach contributed to the simultaneous observation of macro and micropolitical contexts. Thus, the Context of Influence was analyzed from three Knowledge State surveys, totaling 96 articles, theses and dissertations; the Context of Production of the Text resulted from documentary analysis of five Brazilian legislations and the Context of Practice became known from the accomplishment of 15 interviews with professionals involved in politics. The results of the research indicate that the PME resulted from international meetings that demand better national indices of education and that was put into circulation through the municipalization of education and the accountability of teachers.

Keywords: More Education Program; Educational policies; Integral Education.

1 Introdução

O processo de internacionalização produz tensões e difíceis articulações entre global, regional e local, uma vez que organismos internacionais acabam por estabelecer diretrizes para o controle transnacional dos países. Nesta direção, pesquisas já apontam a inexistência de políticas educacionais genuinamente nacionais. Embora a determinação nacional de políticas públicas não seja uma garantia de resultados satisfatórios, o que está ocorrendo é o estabelecimento de parâmetros externos para se pensar as questões internas dos países. Nesta perspectiva, a forma como isso ocorre aponta para a redução, senão eliminação, da margem das especificidades nacionais e mesmo locais, o que pode ser decisivo no desenho dos resultados finais. O que observamos é que a implementação de uma agenda neoliberal combinada com o que se denomina globalização acarretou uma grande alteração na correlação de forças entre poderes nacionais e organizações multilaterais, ou seja, relocalizou certos atores internacionais em uma posição de maior força do que atores e mesmo Estados nacionais (BITTENCOURT; MOROSINI, 2015).

Estamos diante, assim, de políticas que, ao defenderem processos de descentralização na gestão das políticas educacionais, buscam na territorialização da educação (LEITE, 2006) uma forma de responsabilização dos professores pelos baixos resultados obtidos em avaliações externas e, por consequência, pela baixa qualidade da educação de um país. O Programa Mais Educação (PME) foi uma ação resultante das políticas de internacionalização, uma vez que uma de suas principais características foi a

descentralização da gestão. Neste sentido, o governo, como dito, estabeleceu parcerias para colocar em andamento o programa, responsabilizando “Todos pela Educação”.

Nesse sentido, esse artigo busca, num primeiro momento, apresentar uma discussão dos impactos dessas políticas de internacionalização e suas respectivas avaliações externas sobre as políticas educacionais do Brasil, especificamente quanto ao Programa Mais Educação (PME), que adotou como princípio para a melhoria da educação um trabalho conjunto de todos os setores da sociedade para que se obtivessem melhores resultados nos índices nacionais da educação e atingisse o objetivo de fazer parte de um seletivo grupo de países considerados referência na área da educação. No entanto, é possível perceber que é recorrente, nas recentes publicações relacionadas à temática da Educação Integral, o anúncio de desafios que esta questão colocou aos contextos onde esta política esteve em processo de execução, os quais também serão apresentados e analisados neste artigo.

As pesquisas sobre políticas educacionais estão direcionadas prioritariamente para análises teóricas em relação a mudanças em contextos macropolíticos ou para pesquisas empíricas que buscam realizar análises de programas educacionais específicos (BALL; MAINARDES, 2011). A necessidade de articulação entre essas análises teóricas e práticas no sentido de fazer avançar estes estudos se faz evidente. Além disso, este campo de estudos está pouco consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes. Nesta perspectiva, os estudos sobre Abordagem do Ciclo de Políticas¹ tiveram repercussão nacional a partir das publicações de Mainardes (2006). Segundo o autor, essa abordagem vem sendo utilizada por muitos pesquisadores como referencial teórico-analítico de políticas educacionais.

Considerando a natureza complexa da política educacional e o avanço que significa a fuga de análises para além de binarismos, uma das grandes contribuições da Abordagem do Ciclo de Políticas é a de compreender que as políticas educacionais estão em movimento e analisá-las em todos os ciclos pelos quais elas circulam. Isso possibilita percorrer as políticas em seus processos macro e articulá-las às políticas no nível local. Sendo assim, a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas, o Programa Mais Educação

¹ *Policy Cycle Approach*, de Richard Bowe, Stephen J. Ball e Anne Gold (1992).

Tópicos Educacionais, Recife, v. 24, n.1, p. 112-147, jan/jun. 2018.

Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/>>

será analisado como uma política educacional voltada à Educação Integral nas escolas brasileiras, debatendo as possíveis articulações entre os processos micropolíticos e as instâncias macro. A análise aqui proposta aborda os três contextos originais do ciclo (BOWE; BALL; GOLD, 1992) – Contexto da Influência, Contexto da Produção do Texto e Contexto da Prática –, percorrendo, assim, as influências da internacionalização das políticas educacionais (DALE, 2001), os embates entre grupos de interesse na formulação dos documentos orientadores e os desafios dos profissionais responsáveis por concretizá-los no cotidiano das escolas.

A partir desse referencial analítico, apresento, a seguir, os encaminhamentos metodológicos desta pesquisa a partir do seguinte quadro:

Quadro 1: Estrutura organizacional dos aspectos metodológicos

CICLO DE POLÍTICAS	TIPO DE PESQUISA	MÉTODOS
Contexto da Influência	Pesquisa Bibliográfica	Revisão de literatura em livros e artigos; Estados de Conhecimento em artigos, teses, dissertações;
Contexto da Produção do Texto	Pesquisa Documental	Análise documental de orientações oficiais;
Contexto da Prática	Pesquisa de Campo	Entrevistas com 15 professores envolvidos com PME.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Conforme quadro apresentado acima, o Contexto da Influência, no caso específico deste trabalho, tem como foco de análise as influências internacionais, nacionais e locais que fizeram o Programa Mais Educação (PME) como política de Educação Integral no Brasil a partir da realização de um levantamento bibliográfico em livros da área e também da realização de três pesquisas de Estados de Conhecimento² relacionados à análise dos resultados apresentados por publicações: i) das reuniões da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd) no período de 2007 a 2012; ii) do Portal de Teses Capes

² Estado de Conhecimento “é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

nos anos de 2011 e 2012; iii) do IBICT, especificamente da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre os anos de 2007 a 2016. O quadro a seguir apresenta o número de publicações analisadas sobre o PME:

Quadro 2: Número de publicações dos Estados de Conhecimento

PME (ANPED)	PME (CAPES)	PME (IBICT)	Total de Publicações
08	54	34	96

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para análise do Contexto de Influência, foram analisados, então, os resultados de três pesquisas de Estado de Conhecimento, totalizando a leitura e a análise de 96 artigos, teses e dissertações referentes ao Programa Mais Educação. O Contexto de Produção do Texto resultou da análise documental de cinco legislações brasileiras relacionadas aos principais marcos regulatórios dessa política. Por fim, o Contexto da Prática ficou conhecido a partir da realização de 15 entrevistas com profissionais envolvidos na política³. Para dar início à discussão, inicialmente será apresentado o Programa Mais Educação em relação às principais experiências anteriores de Educação Integral no Brasil.

2 O Programa Mais Educação: ampliação dos tempos, dos espaços e dos saberes escolares

Hoje, em pleno século XXI, encontramos várias experiências de Educação Integral em jornada ampliada presentes em diferentes regiões do país, mas vale ressaltar que essas experiências se tornam possíveis pela história e trajetória que se iniciaram na década de 50, com Anísio Teixeira, com suas tentativas efetivas de implantação de um sistema público de escolas com a finalidade de promover uma jornada escolar em tempo integral e, posteriormente, nas décadas de 80 e 90, com a proposta dos CIEPs, por Darcy Ribeiro.

³ O perfil dos sujeitos da pesquisa será apresentado na seção que analisa o Contexto da Prática.

Tópicos Educacionais, Recife, v. 24, n.1, p. 112-147, jan/jun. 2018.

Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/>>

Nesta direção, a Educação Integral foi retomada, novamente, em 2007, com o lançamento do Programa Mais Educação (PME). O Programa Mais Educação, promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Cultural vinculada ao Ministério da Educação, foi um projeto de indução a uma política de Educação Integral no qual os estudantes que frequentavam escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁴ tiveram oferta de oficinas de acompanhamento escolar, bem como de atividades culturais, no contraturno escolar, ministradas por pessoas voluntárias⁵, em que se pretendeu investir no desenvolvimento integral do sujeito a partir da constatação do impacto que a escola pode ter na vida e no aprendizado do estudante. Sendo assim, constituiu-se também em uma ação estratégica que visou garantir proteção e desenvolvimento integral aos educandos, minimizar as desigualdades sociais, oferecer uma maior equidade de oportunidades, reduzir o fracasso, e, em consequência, diminuir a evasão escolar.

Conforme o Ministério da Educação, o programa, que esteve em vigência entre os anos de 2007 e 2016, foi constituído como estratégia para a construção da agenda de Educação Integral nas redes estaduais e municipais de ensino, com o objetivo de ampliar a jornada escolar na rede pública de ensino, com a carga horária de, no mínimo, 7 horas diárias, através de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Neste sentido, este programa repercutiu sim muito do ideário de Teixeira, visando a adoção à escola em tempo integral, além do aprendizado através da percepção da

⁴ “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrupa ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios”. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>.

⁵ Da maneira como foi pensada a contratação dos monitores das oficinas do PME (Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre atividades de voluntariado no país), ficou muito difícil que houvesse uma articulação destes com o Projeto Pedagógico da escola e com os demais profissionais da escola, uma vez que trabalhavam como horistas, não recebendo adicionais para participar de entregas de boletins, de conselhos de classe, etc.

mudança contínua, da construção do senso crítico e do homem livre. Para além disso, a intenção foi a ampliação do tempo e dos espaços da escola, a integração entre diferentes saberes e a democratização das oportunidades a todos.

No entanto, é também possível compreendermos essa iniciativa governamental como uma ação que teve um estreito vínculo com a assinatura de acordos (inter)nacionais que defendem que o aumento de horas de estudo pode repercutir na melhoria dos resultados escolares, especialmente no desempenho escolar de crianças de escolas cujos resultados foram insatisfatórios em avaliações externas.

Nesse sentido, a seguir, será apresentada uma análise do Programa Mais Educação como política nacional de Educação Integral. Para tal, serão apresentadas as condições (inter)nacionais de produção das diretrizes orientadoras do PME, a legislação que possibilitou a implantação desta política educacional, bem como entrevistas realizadas com 15 docentes que estiveram envolvidos nessa política.

3 Contexto de Influência: as avaliações externas

Nos últimos anos diversas legislações e ações governamentais buscam incluir na escola e ampliar o tempo de escola de crianças de classes populares. No entanto, essas iniciativas acabam por problematizar um sistema e um modelo de educação pensado historicamente apenas para atender os filhos de uma pequena parcela da sociedade. As diretrizes e os princípios democratizantes presentes nestas ações entram em contradição com métodos de ensino, grades curriculares e estratégias de avaliação presentes há séculos em nossas escolas, pois defendem o foco na aprendizagem, o respeito à diferença, a diversidade de modos de ensinar, a ampliação dos saberes para além dos muros escolares. As atuais propostas de Educação Integral, nessa perspectiva, estão interessadas também: em manter mais tempo na escola crianças das camadas mais pobres da população, também como uma estratégia de proteção de risco social. Por parte dos cidadãos trabalhadores, que não têm onde deixar seus filhos enquanto trabalham, há a necessidade de “construção de projetos pedagógicos de atendimento à demanda educacional das classes populares em tempo integral” (GADOTTI, 2009, p. 29).

Dentre as iniciativas para alcançar esses objetivos, emerge, então, o Programa Mais Educação, política responsável por manter mais tempo na escola essas crianças com baixo desempenho nas avaliações externas, como a Prova Brasil e o PISA, também com o objetivo de investir no avanço desses índices a partir do acréscimo de horas de estudo. Nesta direção, foram selecionados alguns estudantes das escolas brasileiras para participar das oficinas do PME, preferencialmente aqueles estudantes que as famílias recebiam Bolsa-Família, que estudavam em escolas que apresentavam baixo IDEB e que fossem pertencentes a zonas de vulnerabilidade social.

Além da preocupação com os resultados do IDEB, também contribuiu para necessidade de iniciativas como o PME o fato de que, em 2000, quando foi aplicada a primeira prova do PISA, o Brasil ficou em último lugar na avaliação de Leitura entre os 32 países participantes, o que exigia ações que buscassem reverter essa estatística. Em 2015, na última aplicação do PISA nas escolas brasileiras, passados 15 anos e contando com a participação de 70 países, o Brasil ficou na 63^a posição em Ciências, na 59^a em Leitura e na 66^a colocação em Matemática. O quadro a seguir mostra a média do desempenho de nossos estudantes:

Quadro 3: Desempenho brasileiro no PISA 2015

Desempenho em CIÊNCIAS	Desempenho em LEITURA	Desempenho em MATEMÁTICA
Média dos países da OCDE: <u>493 pontos</u>	Média dos países da OCDE: <u>493 pontos</u>	Média dos países da OCDE: <u>490 pontos</u>
Média do Brasil: 401 pontos	Média do Brasil: 407 pontos	Média do Brasil: 377 pontos
Brasil/rede federal: 517 pontos*	Brasil/rede federal: 528 pontos*	Brasil/rede federal: 488 pontos*
Brasil/rede privada: 487 pontos*	Brasil/rede privada: 493 pontos*	Brasil/rede privada: 463 pontos*
Brasil/rede estadual: 394 pontos	Brasil/rede estadual: 402 pontos	Brasil/rede estadual: 369 pontos
Brasil/rede municipal: 329 pontos**	Brasil/rede municipal: 325 pontos**	Brasil/rede municipal: 311 pontos**

*Segundo o Inep, o desempenho médio dos estudantes da rede federal e da rede priva não é "estatisticamente diferente".

**O Inep ressalta que a rede municipal tem pontuação inferior porque, na maioria das escolas, os estudantes ainda estão cursando o ensino fundamental.

Fonte: Disponível em <<http://www.g1.globo.com>>

É possível observar, neste quadro referente ao PISA 2015, que as escolas públicas federais obtiveram notas maiores ou iguais à média dos países da OCDE, assim como as instituições privadas brasileiras. Como alertado abaixo do quadro, as escolas municipais possuem notas mais baixas porque possuem majoritariamente alunos no Ensino Fundamental, nível de ensino no qual geralmente não estão incluídos os alunos acima de 15 anos avaliados no PISA. Ou seja, o desempenho brasileiro demonstra baixos resultados também em função de ser considerada a média entre as diferentes instituições de ensino brasileiras.

Mesmo com esses resultados, são poucos os estudos que fazem uma associação direta entre o PME e possíveis melhorias nessas avaliações externas (GODOY, 2012; ROCHA, 2012; CAVALIERE; MAURÍCIO, 2011), uma vez que, dentre 96 artigos, teses e dissertações publicadas sobre o Programa Mais Educação, foram encontradas apenas 13 publicações direcionadas a essa discussão. Na dissertação *Programa Mais Educação: mais do mesmo? Um estudo sobre a efetividade do programa na rede municipal de São Luis-MA*, “evidenciou-se que a implantação do Programa Mais Educação não representa melhorias efetivas no rendimento dos alunos, como também deixa transparecer que o problema do baixo rendimento dos alunos passa por questões de planejamento e monitoramento dos processos educativos” (GODOY, 2012).

Em pesquisa intitulada *Educação em tempo integral: estudo sobre o rendimento escolar das crianças*, Rocha (2012) também concluiu que “não há diferença significativa no rendimento escolar entre as crianças que frequentam o período integral e o parcial na escola pesquisada”. A autora aponta, como possíveis fatores propulsores desta situação, “a falta de currículo específico para atendimento aos educandos do tempo integral, discordâncias teóricas entre o Projeto Pedagógico da escola e as Diretrizes Curriculares Municipais, assim como encaminhamentos metodológicos semelhantes tanto para as crianças do tempo integral quanto do tempo parcial” (ROCHA, 2012).

Outros resultados emergem na dissertação *Programa Mais Educação: avaliação do impacto da Educação Integral no desempenho de alunos no Rio Grande do Sul*, na qual foi demonstrado que

o programa tem um efeito positivo e estatisticamente significativo para as notas médias de português das escolas participantes do programa na 4^a série do ensino fundamental. Esse impacto é maior para as escolas que iniciaram o programa em 2008, dado o maior tempo de exposição ao programa. Por outro lado, para a proficiência em matemática (resolução de problemas) da 4^a série, o efeito do programa mostrou-se negativo. Além disso, foi encontrado efeito nulo sobre o desempenho escolar dos alunos da 8^a série tanto para português quanto para matemática (XERXENEVSY, 2012).

Por outro lado, Mosna (2014), em sua Tese, intitulada *Avaliação da política pública Programa Mais Educação em escolas do ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul: impactos na qualidade da educação e no financiamento do ensino fundamental*, assevera que, embora o PME necessitasse de ajustes para colocar em prática as mudanças curriculares previstas, houve grande satisfação por parte dos beneficiários e dos implementadores da política entrevistados em sua pesquisa, afirmando, a partir dessas entrevistas, que o PME teve efetividade institucional e social.

Por mais que tenham sido tímidos os resultados do PME, um dado que ficou evidente foi a repercussão do Programa na vida dos estudantes (condições de vida e autoestima), não só em relação à avaliação do desempenho escolar, mas em questões mais amplas e profundas de impacto na formação mesma do sujeito. Os resultados encontrados revelam que “o Programa é efetivo ao reduzir as taxas de abandono tanto para o ciclo inicial quanto para o ciclo final do ensino fundamental, mas não acarretam melhorias em termos de aprovação nem de notas” (PEREIRA, 2011). Ainda, “em termos de avanços, verificou-se a melhoria da autoestima, do interesse e dos resultados escolares dos alunos do contraturno” (MATOS, 2011). Sendo assim, não há consenso quanto aos efeitos do PME no desempenho escolar, mas muitas pesquisas demonstraram avanços no comportamento das crianças, na diminuição das taxas de abandono e na maior integração destas à escola.

4 Contexto da produção do texto: o ordenamento legal do PME

As leis educacionais brasileiras e a Constituição Federal estão sinalizando há bastante tempo para a ampliação do tempo de permanência na escola. A Educação Integral vem sendo pauta de crescente debate no campo educacional desde a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9394/96 –, que rege a ampliação progressiva da jornada escolar. Com base na Constituição de 1988 e no Plano Nacional da Educação (PNE), o Governo Federal instituiu e apresentou o Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), lançando, assim, o Programa Mais Educação, que foi implementado nas escolas públicas com a finalidade de qualificar o ensino público e fomentar a Educação Integral.

Estes documentos e a legislação direcionada à indução da adoção de uma Educação Integral em nossas escolas constituem o que Bowe, Ball e Gold (1992) denominam como textos das políticas. Segundo os autores, estes textos estão permeados por vozes e interesses de grupos sociais que foram considerados como interlocutores. Os discursos, os valores, os propósitos e as intenções de agentes internacionais e nacionais, de autores estrangeiros, de coligações partidárias estão representados (ou ocultos) nas palavras destes textos, que são escritos para destinatários que, muitas vezes, não são convidados a serem autores destas escritas, mesmo que essas incidam diretamente em seus contextos de trabalho (BITTENCOURT; MOROSINI, 2015). Para Bowe, Ball e Gold (1992), os textos políticos representam a política, uma vez que são resultados de disputas e de acordos. Neste sentido, apresentam o Contexto da Produção do Texto como uma importante arena de produção de sentidos, os quais são disponibilizados e colocados em circulação através de textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais. A produção de textos cria um ordenamento legal no qual é possível encontrar vozes de diferentes atores sociais.

A legislação educacional voltada para uma política de Educação Integral do cidadão brasileiro pode ter tido seu início na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, o qual apresenta a seguinte normativa em relação à educação: “visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação

para o trabalho”. O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, em seu artigo 3, assegura que “todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, em seus artigos 34 e 87, anuncia que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...] o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”.

O Plano Nacional de Educação (PNE), pensado para o período de 2001-2010, defende em sua Meta 21, “ampliar progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente” (BRASIL, 2007).

Podemos compreender que estes dois últimos documentos seriam um anúncio legal do entendimento de uma outra possibilidade de significação do que seja Educação Integral, diferente daquele apresentado nas últimas décadas e nos dois primeiros textos produzidos (BITTENCOURT; MOROSINI, 2015). Nos artigos apresentados da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente, a denominação de Educação Integral parece estar relacionada à compreensão de “uma formação integral do sujeito”, a qual deveria desenvolver integralmente suas potencialidades nas mais diversas áreas do conhecimento. Já nos textos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do Plano Nacional de Educação – talvez por estes tratarem diretamente de orientações em relação à implantação de uma política de Educação Integral nas escolas do país –, o conceito está relacionado com a “ampliação do tempo escolar”.

Desde então, Educação Integral é um conceito em disputa. Os documentos produzidos pelo Ministério da Educação para subsidiar a implantação e o debate nas escolas não deixam claro o que o governo (e seus colaboradores) entende por este termo, o que pode ter contribuído para que isso (a falta de consenso do que seja uma Educação Integral) se tornasse um dos principais obstáculos à implantação desta política nas escolas, como veremos em seções posteriores. Este cenário levou o MEC à defesa

explícita da ideia de que havia uma complementaridade entre estas duas denominações, defendendo que a ampliação do tempo escolar com a oferta de atividades diversificadas de qualidade era o que poderia contribuir para a formação integral do sujeito (BITTENCOURT; MOROSINI, 2015).

Como foi dito, nesta busca pela formação integral do sujeito o governo lançou, no mesmo ano do Programa Mais Educação, o Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007), considerado o carro-chefe do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual apresenta 28 diretrizes para a melhoria da qualidade da educação.

Em outros dois documentos, o Plano Nacional de Educação (PNE) e a PEC 134, também é possível encontrarmos referência à Educação Integral, nos quais há várias ações pensadas no sentido de implantação e fortalecimento desta política educacional.

O que se coloca aqui é que o fortalecimento desta política se daria a partir da divulgação de resultados positivos em relação aos objetivos e metas propostos pelos órgãos internacionais. Um dos principais objetivos de uma política de Educação Integral é o aumento dos índices do IDEB. Para atingir índices semelhantes aos da OCDE, o Estado estabelece parcerias com estes atores privados, os quais acabam tomando parte significativa do “mercado educacional” e trazendo a lógica empresarial para dentro das escolas (LESSARD; BRASSARD; LUSIGNAN, 2002 apud AKKARI, 2011).

Essa questão, e muitas outras abordadas neste panorama aqui apresentado do Programa Mais Educação, foi/está sendo problematizada não só nos espaços acadêmicos, mas, principalmente, onde estas experiências de ampliação dos tempos, espaços e saberes foram/estão sendo concretizadas. Sendo assim e, considerando que, muitas vezes, os profissionais que estão à frente da tarefa de colocar em prática essas políticas não são chamados para o debate político, nem têm suas opiniões presentes na construção dos textos políticos, na seção a seguir abre-se espaço para que eles digam como que essa política chegou às escolas e, principalmente, como eles a ressignificaram nos espaços escolares onde trabalham.

5 Contexto da Prática: os desafios de duas escolas em uma única escola

Especificamente nesta seção do texto serão apresentados os resultados de entrevistas realizadas com 15 profissionais que estiveram envolvidos diretamente na concretização do Programa Mais Educação em escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul⁶. Pelo silenciamento que, muitas vezes, suas vozes sofrem, é que, neste artigo, será dado destaque às suas falas e ao seu modo de compreender e de colocar em circulação essa política no Contexto da Prática. O debate ocorrerá a partir das respostas dadas pelos participantes sobre as seguintes questões: i) definição da ideia de Educação Integral e do Programa Mais Educação (PME); ii) opinião sobre o PME e suas Oficinas, bem como sobre os monitores responsáveis por elas; iii) análise de possíveis aproximações e distanciamentos existentes entre o turno regular de estudos e as Oficinas; iv) explicitação de possíveis dificuldades e possibilidades que encontraram na função que executaram em relação ao PME. As falas dos entrevistados serão aqui transcritas em diálogo com autores que trouxeram em suas pesquisas depoimentos de outros sujeitos de outras escolas de outros contextos brasileiros, os quais também avaliaram o mesmo programa de Educação Integral, uma vez que se tratou de uma política nacional. Abaixo, são apresentados os sujeitos da presente pesquisa a partir das funções exercidas em relação ao PME:

Quadro 4: Sujeitos da pesquisa participantes do PME

Sujeitos	Função exercida no PME
1	Monitor Oficina Karatê
2	Professora Alfabetização
3	Monitora Oficina Direitos Humanos
4	Equipe Diretoria Municipal Educação Integral
5	Diretora Municipal Educação Integral
6	Coordenadora Municipal Educação Integral
7	Coordenadora Municipal Educação Integral
8	Ex-Secretário Municipal de Educação
9	Ex-Vereador Municipal
10	Coordenadora Municipal Educação Integral
11	Coordenadora Curso de Especialização Educação Integral
12	Monitora Oficina Estudo e Leitura
13	Coordenadora Pedagógica Estadual Educação Integral
14	Coordenadora Pedagógica Escola Estadual
15	Professora Curso de Especialização Educação Integral

Fonte: Elaborado pelas autoras.

⁶ As entrevistas foram realizadas no segundo semestre do ano de 2016.

Tópicos Educacionais, Recife, v. 24, n.1, p. 112-147, jan/jun. 2018.

Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/>>

No geral, o Programa Mais Educação foi valorizado pelos professores e gestores por ajudar a resolver questões importantes junto a comunidades mais carentes, tais como ter ofertado uma possibilidade de local para que os pais pudessem trabalhar e deixar seus filhos por mais horas e também por disponibilizar três refeições por dia para as crianças. Essa ideia foi relembrada por muitos entrevistados quando afirmaram que

era importante que a criança estivesse na escola pra não estar na rua, porque, às vezes, o pai e a mãe tinham que trabalhar, iam ficar sozinho; então, é mais seguro, às vezes, eu tenho alunos meus que a gente sabe que comem mesmo quando estão na escola, às vezes, até um cuidado, assim, de higiene (Monitora Oficina Estudo e Leitura).

os estudantes das classes menos favorecidas têm o mesmo direito daquelas crianças filhas das pessoas que têm mais condições financeiras, que estudam em Tempo Integral, porque, enquanto nós tivermos essa disparidade, essa desigualdade social, estas crianças da periferia, das classes, filhos das classes menos favorecidas nunca vão ter as mesmas oportunidades; então, a escola também tem, a educação, digo, tem esse papel também de inclusão social (Ex-Secretário Municipal de Educação).

Sendo assim, e a partir desses mesmos motivos, acabou caracterizando-se e sendo conhecido como um programa voltado para atender crianças pobres e que não estavam aprendendo tanto quanto as demais crianças. Nesta mesma direção, Matos (2011) sugeriu, então, que fosse pensada uma forma de abranger todos os alunos da escola no Programa Mais Educação, não só aqueles com maior vulnerabilidade social, com desvio idade-série, com altos índices de repetência, pois poderia ser instaurada uma exclusão às avessas.

Ainda em relação à avaliação do PME, outra contribuição destacada pelos entrevistados foi a oferta de atividades diversificadas no contraturno escolar, algo que, antes desta política, só era possível àqueles que tinham dinheiro para pagá-las. Uma das monitoras entrevistadas assim apresentou sua opinião:

eu acho fantástico essa ideia do contraturno, de proporcionar outras oficinas pra eles. A maioria das escolas que eu trabalhei foram escolas de periferia, então são escolas que crianças não teriam oportunidade de, por exemplo, eles vão, uma vez por semana, numa academia fazer Muay Thai, eles vão pro SESI, onde tem quadra, onde tem campo, um parquinho bem legal [...] nas escolas

municipais, a Prefeitura contribui com transporte escolar, que é o que facilita que a gente possa aproveitar mais espaços da cidade [...] dizem que são os piores que estão no Mais Educação, que são os que nem os pais aguentam em casa, tem esse blábláblá também, mas eu não vejo por esse lado (Monitora Oficina Estudo e Leitura).

Para a oferta dessas atividades no contraturno, o Governo Federal ficou responsável pelo pagamento do ressarcimento financeiro aos monitores das Oficinas, mas as escolas que aderiram ao PME também teriam que procurar parcerias com instituições locais que pudesse contribuir nesta tarefa. Uma entrevistada da Equipe Diretiva Municipal de Educação Integral de um dos municípios participantes da pesquisa relatou como foram realizadas essas parcerias:

o grande objetivo do Mais Educação foi proporcionar ao estudante novas vivências, o sair da escola, o saber viver na sociedade, o ter opinião própria, o argumentar, o discutir, o fazer parcerias. Nós sempre fizemos muitas parcerias, com o SESC, com o SESI, com o Programa Atleta do Futuro, temos também a AABB Comunidade [...] a informática educativa, essa desde 2012 nós temos através de uma empresa contratada que é o SENAC. Todas as turmas que participaram do Mais Educação tiveram essas atividades. Além disso, também teve uma empresa do Karatê, entre outras atividades que aconteciam. Então, eram muitas as atividades, em torno de nove a dez atividades por escola que eram desenvolvidas no contraturno. Foram várias as oportunidades (Equipe Diretoria Municipal Educação Integral).

A partir desta oferta de atividades diversificadas no contraturno escolar, uma gestora, que ocupava o cargo de Coordenadora Pedagógica de uma Escola Estadual quando ocorreu o processo de implantação da política, percebeu repercussão positiva no desempenho dos estudantes, bem como na relação com as famílias e dos próprios estudantes com a instituição, tal como apresentou em seu depoimento:

Vi avanços em todo o desempenho do rendimento escolar, principalmente na Matemática, na Língua Portuguesa, e também, na questão disciplinar, da convivência com a escola, de ver a escola com outro olhar, das próprias famílias dando esse apoio, principalmente, a gente viu, por exemplo, a escola tinha o reforço lá, o pedagógico, mas tinha música, tinha banda, tinha tudo que indiretamente ajuda na questão do ritmo, do raciocínio, da disciplina, da elaboração, também da expressão: isso tudo acabava dando um outro resultado lá na sala de aula [...] em todos os encontros de formação que a gente ouvia os relatos dos professores, eles nunca imaginavam que uma banda, por exemplo, ou Karatê, ou Judô, ou Coral, o Canto Coral pudesse ajudar tanto no desempenho dessa criança, desse adolescente lá na sala de aula.

A professora de Alfabetização que concedeu entrevista também concordou com a importância das Oficinas do Programa Mais Educação para a formação integral das crianças, pois, para ela, “o Mais Educação serviu pra que as crianças ou adolescentes [...] entendessem que eu posso ter Artes, eu posso ter Música, eu posso ter Esportes, Taekondô, e não só aqueles conteúdos clássicos de Matemática, Português”. Um dos entrevistados, inclusive, considera que essas ofertas de atividades diversificadas apresentaram mais qualidade do que aquelas que eram disponibilizadas por escolas particulares da região, afirmando que

tinha Karatê, tinha Informática, tinha Geografia, tinha aula de vídeo, tinha aula de psico, tinha aula de esporte [...] Se fosse comparado, por exemplo, com a escola particular, privada, aqui do município, que eles dizem que é integral, a nossa é até mais completa porque eles dizem que é integral, mas aí tem uma ou duas oficinas que cobram um monte pro aluno fazer uma aula por semana a mais, duas e tal, e lá a criança não tem várias oficinas (Monitor Oficina Karatê).

Essa ampliação das oportunidades educativas e dos espaços escolares também foi vista como positiva por alguns estudiosos da área educacional, mas muitos deles fizeram importantes alertas quanto à necessidade que havia de manutenção de envio dos recursos, do progressivo aumento da descentralização do Estado e, principalmente, da dinâmica de trabalho voluntário como base de sustentação do PME.

Além disso, Cavaliere e Maurício (2011) também constataram que houve uma “tendência de ampliação da jornada dentro do espaço escolar, sentido oposto às diretrizes do programa Mais Educação, de iniciativa do governo federal, que estimula as parcerias externas à escola”. Essa é uma constatação significativa que, a partir dos depoimentos presentes em pesquisas realizadas em escolas de diferentes regiões do Brasil, pode ser considerada como prática preponderante na maioria das escolas, tanto por dificuldade de estabelecer parcerias externas quanto pela falta de recursos federais para deslocar as crianças para outros espaços. Uma possível justificativa para que as Oficinas ocorressem prioritariamente nos mesmos espaços do turno regular foi discutida por estudiosos desta política a partir da constatação de que participavam do PME escolas que apresentavam baixo IDEB, o que fez com que muitas destas escolas estivessem localizadas em zonas de

periferia, nas quais não havia muitas opções de instituições culturais com as quais pudessem se firmar parcerias.

Mesmo nesse cenário de permanecer 7h ou 8h diárias no mesmo ambiente, os entrevistados foram unâimes em afirmar que as crianças gostavam de participar das Oficinas do PME:

Acho que gostavam, gostavam, acho que aproveitavam. A minoria tava lá por obrigação. A minoria, que, às vezes, era obrigada mesmo a ir: ou pelo pai ou porque tava com um probleminha com o Conselho Tutelar, alguma coisa assim, mas era a minoria da minoria. Aqueles mais terríveis, que mais incomodavam, que, às vezes, ganhavam suspensão, a gente sentia, e eles voltavam, e eu acredito que gostavam, porque, quando voltavam, voltavam melhor (Monitora Oficina Estudo e Leitura).

Meus colegas reclamavam muito porque as crianças amavam as aulas porque as aulas eram diferentes [...] mas eu acho a interferência deles, a vinda deles pra escola, excelente, acabou desacomodando muito o professor que já era de currículo, que já era concursado, que já tinha a sua carreira estável (Professora de Alfabetização).

A questão que se coloca a partir da fala dessa monitora é que, por várias razões, as crianças que participaram das Oficinas do PME gostavam muito destas atividades, o que, frequentemente, provocava um sentimento de disputa e de rejeição aos monitores⁷ por parte de alguns professores regentes de turma. O ex-secretário municipal de educação de uma das cidades e duas professoras de sua equipe gestora do programa relataram esse fato da seguinte forma:

a gente ouviu muito dos professores que os estudantes começaram a gostar mais das atividades do Mais Educação do que do professor lá do ensino regular, mas o porquê gostar mais? Porque era dinâmico, porque era lúdico, porque através de brincadeiras se realizava sim o processo de ensino e aprendizagem. E esse entendimento foi, e ainda têm professores que não conseguiram ter esse entendimento (Equipe Diretoria Municipal Educação Integral).

⁷ As oficinas eram ministradas por voluntários que recebiam uma ajuda de custo para desenvolver seu trabalho no contraturno escolar e eram desenvolvidas no âmbito dos diversos macrocampos de saberes do Programa: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; Direitos Humanos e cidadania; cultura e artes; inclusão digital, comunicação e uso das mídias; promoção da saúde, alimentação e prevenção; investigação no campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica (BRASIL, 2009a).

no início foi bastante conflituosa. Até eles diziam assim: ‘eles têm medo que a gente venha tomar o lugar deles’; Os monitores verbalizavam isso. Parecia que havia aquela disputa de espaço, aquela disputa (Diretora Municipal Educação Integral).

às vezes, tu tem estagiários que dão nó em professores, ou seja, que vem e fazem revoluções na escola; às vezes, mexem com toda aquela acomodação que existe na escola. Só que, quando aquele estagiário está fazendo um bom trabalho, de repente, ele recebe uma proposta pra trabalhar e ele sai, e tu demora a apanhar outro, tu perde toda uma construção que tu vem fazendo, então, a descontinuidade é muito ruim (Ex-Secretário Municipal de Educação).

Outra questão é que a modalidade de trabalho dos monitores⁸ era por contrato anual de trabalho. Estes contratados não recebiam salário para o trabalho que desempenhavam, apenas eram resarcidos pelos seus gastos com transporte e alimentação pelas horas trabalhadas. Os responsáveis pelas atividades do contraturno não recebiam adicionais para participação em reuniões de planejamento coletivo com os demais professores da escola e, por isso mesmo, não permaneciam nas escolas após os horários para os quais tinham sido contratados, pois poderiam ocupar este tempo trabalhando em outras oficinas em outras escolas, resultando também em estarem constantemente saindo de uma escola para logo chegarem à outra:

Dificuldade de eles se inserir na comunidade, porque eles eram diferentes, eles vinham de outros lugares. Nós queríamos isso, não só o que é nosso, mas também trazer o que é de fora, pra partilhar, pra eles perceber que existem pessoas boas em todos os lugares [...] só que eles vinham lá, trabalhavam as horinhas deles e já tinham outro lugar pra ir, eles não tinham aquela, aquele tempo, aquele vínculo, aquela linha com a família da comunidade escolar (Coordenadora Pedagógica Escola Estadual).

Na pesquisa realizada por Mosna (2014, p.150), em escolas estaduais do Rio Grande do Sul, a autora afirma que “os entrevistados não concebem o trabalho dos oficineiros [...] como um trabalho voluntário que recebe ajuda de custo. Todos concebem

⁸ Podiam trabalhar como monitores do Programa Mais Educação estudantes de Graduação e de Ensino Médio. Além disso, também era possível a contratação de educadores sociais, ou seja, pessoas da própria comunidade que se disponibilizassem a ser voluntárias e tivessem conhecimento de alguma atividade que se aproximasse dos Macrocampos propostos pelo PME.

as oficinas como um trabalho prestado que está sendo muito mal remunerado". Sendo assim, Miguel (2015, p.66) defende que esses monitores fossem "educadores com vínculos com a comunidade, e não profissionais flutuantes, que veem a atividade de monitoria como um bico, algo temporário sem compromisso com a educação dos alunos".

No entanto, como diz Rosa (2014, p.165), são esses "monitores 'voluntários' e que, na maioria das vezes, não têm formação adequada, que percebem entre R\$ 60,00 e R\$ 300,00, os novos responsáveis por conseguir alavancar bons índices escolares e garantir a 'escola de qualidade para todos'". Segundo Santos (2014, p.170), "a participação de voluntários torna-se preocupante quando se atribui a esses colaboradores a responsabilidade pela garantia da aprendizagem". Nesta direção, considerando que foram esses monitores os responsáveis pelo aumento do IDEB, já que também eram os responsáveis por oficinas de Letramento e Matemática, é, no mínimo, preocupante que eles não estivessem integrados à escola. E eles não estavam integrados à escola exatamente pela baixa remuneração, o que ocasionou muita rotatividade de monitores. Assim que encontravam um trabalho mais rentável, acabavam por abandonar o PME, ficando difícil o estabelecimento de vínculos com as escolas, pois os vínculos eram desfeitos uma vez por ano, tal como relatou uma das monitoras entrevistadas:

uma pessoa que resolve trabalhar como voluntário (porque no Programa Mais Educação a gente tá lá como voluntário) tem uma ajuda de custo, que, se tu vai pesar na balança, essa ajuda de custo é mínima mesmo. Eu acredito que quem tá trabalhando nisso, a maioria é por amor, o desemprego é grande, mas não acredito que uma pessoa vai ficar muito tempo se não gosta [...] tem gente que tá lá, mas não se identifica com o programa, e continua por essa ajuda de custo, devido a sua própria situação financeira, e daí acontece muita troca de monitores, porque daí as pessoas acabam conseguindo uma coisa melhor, e não, não criam vínculo (Monitora Oficina Estudo e Leitura).

A proposta de trazer para a escola pessoas que não eram formadas no Magistério ou em algum curso superior de Licenciatura para assumir a frente destas oficinas esteve baseada na ideia de abertura da escola para o diálogo com conhecimentos populares, os quais estão muito mais próximos dos saberes dessas crianças oriundas das classes

Tópicos Educacionais, Recife, v. 24, n.1, p. 112-147, jan/jun. 2018.

Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/>>

populares. Acredita-se que, partindo daquilo que a criança já sabe, ela avança muito mais na direção daquilo que ela ainda não sabe. Isso tornaria possível a articulação do currículo que é proposto no turno regular com essas atividades propostas no contraturno, tal como instituído por documento oficial: “por meio dos educadores populares, pode-se pensar em uma educação que constrói o diálogo entre os temas transversais, disciplinas, saberes e práticas escolares e comunitárias” (BRASIL, 2009, p.21).

No entanto, isso existiu somente nos documentos orientadores da política, pois muitos professores regentes de turma não aceitaram bem essa inovação pedagógica voltada à constituição de uma formação integral dos estudantes. Foram vários os motivos para que esse aspecto da política não se concretizasse em muitas escolas brasileiras, dentre eles estiveram: i) a crença de que era uma iniciativa que contribuía para a desprofissionalização docente⁹; ii) a falta de experiência pedagógica dos monitores; iii) o entendimento de que as atividades ofertadas pelas oficinas eram menos importantes do que as disciplinas escolares. Duas das gestoras do PME participantes da pesquisa afirmaram situações nas quais elas precisaram realizar algumas intervenções:

essa resistência sim, ela existiu muito, mas era no início. E aí que a gente foi tentando mostrar pros professores que, por mais que o profissional que estava lá em sala de aula não tinha uma formação acadêmica, mas ele tinha uma formação de vida, diferenciada. Então, ele não tinha a metodologia específica lá da licenciatura, a didática, mas ele tinha uma didática diferenciada (Equipe Diretoria Municipal Educação Integral).

quando começou o Mais Educação, que era uma proposta diferente, que podia ser com agentes da comunidade, que podiam entrar na escola, a gente percebeu uma resistência bem grande, principalmente porque alguns não tinham formação específica pra professor, sendo que o Mais Educação ele abria pra isso, pra não ser especificamente pra professor. Então, uma resistência bem grande porque eles vinham com propostas novas, um olhar diferente sobre aquele estudante, um olhar diferente na escola. Isso eu acho que embatia um pouco no trabalho que era desenvolvido com os professores (Coordenadora Municipal Educação Integral).

⁹ Fala-se aqui em desprofissionalização em virtude de pessoas leigas, universitários ou, ainda, todos os que se candidatarem como voluntários poderem exercer a função docente nas oficinas do Programa Mais Educação.

Diante disso, algumas crianças foram assumindo como verdadeiros esses discursos, o que provocou, num dos municípios onde moram os entrevistados desta pesquisa, situações como a que foi relatada por essa monitora:

o monitor de violão era uma pessoa... ele era um agricultor, ele era uma pessoa comum, e simplesmente os alunos não conseguiam ver nele um professor. Então, vinham pra aula dele (ele era um excelente músico, ele tinha o conjuntinho dele lá, tocava e tal, excelente músico), mas os alunos não conseguiam ver nele um professor; então, aí vinham pra aula dele, mas só incomodavam. Ele sofria. (Monitora Oficina Direitos Humanos).

Diante disso, segundo o panorama traçado pelas pesquisas apresentadas no Estado de Conhecimento, cada vez mais foi diminuindo o número de educadores populares que fizeram parte do PME. Uma vez que as escolas tinham opção de selecionar algumas das Oficinas pelo catálogo do MEC, conseguiram, ano após ano, ir direcionando mais para as atividades nas quais poderiam encontrar estagiários de cursos superiores de universidades da região, tais como aquelas voltadas para os macrocampos relacionados ao Acompanhamento Pedagógico, às Tecnologias, ao Desporto. Esse fato foi relatado pela equipe gestora de um dos municípios:

no ano passado, retrasado, enfim, a gente teve pessoas que não são estagiários, tem mestres de capoeira que não tem uma formação específica, professores de karatê também; enfim, tem diverso pessoal que trabalha com artesanato popular. Desde 2014/15 dá pra se dizer, a gente não teve nenhum monitor que não tenha uma formação acadêmica. Todos já têm uma formação acadêmica [...] as escolas foram trocando de atividades e automaticamente a gente conseguiu [...] não é que a gente não quer o mestre de capoeira lá (Equipe Diretoria Municipal Educação Integral).

Em pesquisa semelhante, realizada em dez cidades brasileiras, Próspero (2013, p.234) também identificou essa tendência, ao constatar que, em Fortaleza/CE, Recife/PE e Rio de Janeiro/RJ, “as secretarias realizam uma convocação na cidade, com cadastro

por meio do site a fim de estabelecer convênio com as universidades federais, para estágio dos estudantes, e disponibilizam um banco de currículos para as escolas”.

Assim, ao dar preferência aos monitores em formação acadêmica, muitas escolas acreditaram que seria mais fácil o diálogo, até mesmo porque geralmente eram jovens estudantes, o que, como constatou pesquisa realizada em Caruaru/PE, “os coloca numa posição extremamente subordinada dentro da escola. A ausência de qualquer vínculo formal com a instituição faz com que estes monitores aceitem a todo custo temendo a demissão os ditames dos gestores e quase sempre, são obrigados a executar outras tarefas na escola” (BARBOSA, 2015, p.264). Outra pesquisadora afirma que, mesmo que esses estagiários tenham sido oriundos da universidade, ou seja, estudantes que, em sua maioria, eram vistos como comprometidos e identificados com o magistério, eles precisavam de atenção e boa recepção das escolas, pois “vivem, nesse contexto, suas experiências de jovens educadores como alternativa em meio aos desafios cotidianos de sobrevivência, busca de escolarização e profissionalização” (ROSA, 2014, p.164). Até mesmo porque, muitas vezes, é importante lembrar, esses estudantes tiveram, nas Oficinas do PME, suas primeiras experiências profissionais, tal como relatou uma das monitoras: “no começo, foi muito desafiador, porque eu nunca tinha entrado numa sala de aula como educadora. Então, pra mim, foi bem, foi bem difícil: Como me comunicar com eles? Como organizar as próprias atividades?” (Monitora Oficina Estudo e Leitura).

No entanto, mesmo que estejamos falando de estagiários de cursos de nível superior, “por ser de caráter voluntário, dificilmente proporcionará ao monitor a autonomia necessária para agir como professor” (ALVES, 2013, p.104). Diante disso, estes sujeitos, em diferentes regiões do país, também sentiram atitudes de rejeição e de discriminação dos demais docentes da escola, tal como relatado nas pesquisas realizadas em Feira de Santana/BA e em Santa Maria/RS. Respectivamente, os resultados desses estudos, que entrevistaram monitores do PME, apontaram que:

se sentem desvalorizados como monitores e que, muitas vezes, suas ações são invisíveis e os próprios professores da escola, do ensino regular, os quais eles consideram parceiros, parecem manter uma relação de distanciamento e oposição (ROSA, 2014, p.142).

Em relação aos monitores, 21 não observam resistências, 8 observam resistências e 5 não responderam. A maior resistência ressaltada pelos monitores diz respeito aos professores, que ocorre por conta de diferentes ideias, estilos e aumento do movimento e do barulho na escola (NASCIMENTO, 2015, p.114).

Como dito, aí esteve um dos principais desafios da implantação do PME nas escolas brasileiras: a resistência dos professores ao que é novo. Isso confirma, tal como defende Bowe, Ball e Gold (1992), que os professores são sujeitos ativos, que não aceitam passivamente o papel de executores das políticas educacionais, mas que buscam e, na maioria das vezes, encontram brechas para melhor se adaptarem ao que chega às escolas. Para tentar resolver essa situação, Maurício (2012) defendia a integração entre as atividades que ocorriam no tempo ampliado (“tempo de brincadeira”) e no tempo regular, o que vinha sendo dificultado por essas “formas de contrato precário [que] têm o inconveniente da rotatividade dos profissionais” e dessa relação tensa entre monitores e professores da rede de ensino (BITTENCOURT; MOROSINI, 2015).

O que ocorria também é que não havia horários comuns para que acontecessem reuniões conjuntas entre monitores e professores, as quais tivessem como objetivo articular o trabalho de turno e contraturno, ou melhor, reuniões de professores com outros professores que fizessem dialogar as aprendizagens do turno regular com as atividades das oficinas do PME. Se esses espaços não fossem pensados, Coelho (2011) alertava que, sem essa articulação entre os conteúdos escolares e extraescolares, seria difícil pensarmos em uma concepção de Educação Integral como formação completa do ser humano.

Havia também uma parcela dos professores que, quando realizavam reuniões conjuntas, entendiam que as Oficinas do Programa Mais Educação estavam a serviço das disciplinas do turno regular, o que pode ter sido motivado pelos primeiros documentos desta política, que identificavam as atividades do contraturno como atividades complementares. Neste sentido, segundo depoimentos, quando os monitores participavam de reuniões conjuntas, era com o objetivo de complementar atividades do turno regular: “os oficineiros de Letramento participavam junto na hora/atividade pra ver os planejamentos e pra ver o que eles poderiam ajudar pro crescimento dos alunos” (Coordenadora Pedagógica Escola Estadual). A pesquisa realizada por Lima (2015,

p.104), em Diadema/SP e no Recife/PE, também diagnosticou situação semelhante: “o planejamento das atividades também leva em consideração as atividades realizadas nas aulas regulares. As oficinas são preparadas para dar um ‘reforço’ às atividades regulares”.

No entanto, experiências mais positivas¹⁰ de articulação foram descritas por dois monitores:

Não vejo que as crianças eram muito diferentes com os oficineiros, porque o projeto do município, que foi um projeto muito interessante, a gente não trabalhava muito diferente (Professora de Alfabetização).

Tinha integração e convivência com os professores. Como ficava manhã e tarde lá, tinha uma relação legal, troca entre as turmas. Às vezes, trabalhávamos junto: tinha o ônibus que a gente levava o pessoal para o esporte [...] Às vezes, íamos em dois professores: eu fazia uma parte, ele fazia outra. Assim, eu conseguia articular legal. [...] A escola onde trabalhei era um modelo a ser seguido. Não tinha essa de diferenciação. Todo mundo trabalhava junto. Ali era legal porque funcionava tudo misturado, tudo de manhã e de tarde (Monitor Oficina Karatê).

Por esses relatos, podemos observar que não foi consenso, nas escolas pesquisadas, uma concepção do que tenha sido Educação Integral. Isso corrobora os resultados de uma pesquisa de mapeamento nacional sobre Educação Integral, realizada por Menezes, Bonato e Fernandes (2010), na qual as autoras revelaram que há grande diversidade de concepções em relação a esse conceito. As denominações das experiências, segundo as autoras, podem ser agrupadas em duas grandes categorias: uma que fornece a noção de “integralidade” e outra que indica “complementaridade”¹¹. Neste sentido, a maioria dos 15 entrevistados desse estudo possuía uma visão mais próxima da ideia de integralidade, compreendendo-a como “desenvolvimento do ser humano da forma mais completa possível, no caso, intelectual, físico, espiritual, como um todo”

¹⁰ Estes relatos se referem a uma das escolas deste município que teve o Programa Mais Educação por muitos anos na escola, mas que, depois de algum tempo, foi transformada em uma escola referência em Educação Integral por não mais organizar as atividades em turno e contraturno, mas, de fato, aliar as aprendizagens numa escola de dia inteiro, de trabalho conjunto e de formação integral para os estudantes.

¹¹ Aqui a denominação de Educação Integral tende a ser compreendida como “formação integral do sujeito” ou como “ampliação do tempo escolar”. O MEC defendia a ideia de que havia complementaridade entre estas denominações, uma vez que a ampliação do tempo escolar com a oferta de atividades diversificadas de qualidade poderia contribuir para a formação integral do sujeito.

(Monitor Oficina Karatê). A Coordenadora do PME participante desta pesquisa também apresentou concepção nesta direção:

A educação integral pra mim é o todo da escola, o todo da criança, porque, acima de tudo, a gente tem na escola um ser humano e, muitas vezes, a gente tem um olhar muito técnico pra quele estudante. A educação integral vem discutir, na minha concepção, aquele estudante que tá se desenvolvendo como ser humano, que vai atuar na sociedade (Coordenadora Municipal Educação Integral).

Mesmo assim, como visto anteriormente, havia professores que possuíam uma visão de que as oficinas eram complementares às atividades do turno regular de estudo das crianças. Acompanhava essa concepção grande parte dos pais dos estudantes que foram incluídos no PME, os quais, muitas vezes, nem conheciam os monitores das Oficinas ou pouco compreendiam qual era a proposta oferecida nas horas a mais que seus filhos estavam na escola. Uma das monitoras relatou que a participação dos pais “era muito pouca, pouquíssima participação, não tinha muita participação. Eu, em nenhuma das escolas que eu trabalhei, nunca, eu nunca tive contato com os pais” (Monitora Oficina Estudo e Leitura).

Alguns entrevistados entendem que, para os pais das zonas mais urbanas e periféricas, a existência do PME possibilitou que eles deixassem lá as crianças por mais horas sem se preocupar com o conteúdo ou a qualidade da educação que as crianças recebiam nesse horário, pois, segundo relato da monitora da Oficina de Estudo e Leitura, havia situações em que “o pai, às vezes, tá em casa, prefere que a criança esteja na escola, ou pra não estar vendo ele fumar crack, ou traficar, ou porque não aguenta a criança também”.

Por outro lado, houve relatos de que algumas famílias, principalmente daquelas crianças que vivem em regiões rurais, resistiram fortemente a permitir que seus filhos fossem mais horas para a escola, pois isso interferiria nas lógicas culturais dessas pessoas, as quais estão relacionadas à permanência dos filhos em casa no contraturno escolar para que possam auxiliar nas tarefas de casa e da agricultura familiar. A coordenadora de uma

das escolas estaduais e a ex-coordenadora da Secretaria Estadual de Educação desta região descreveram assim esse primeiro momento com esses pais:

a gente teve que ir lá discutir com os pais, explicar o que era aquilo tudo, então, porque ele não era um documento acessível, um programa que tivesse uma leitura acessível e que contemplasse as realidades do Brasil inteiro, ele não foi pensado pra realidades específicas. Então, isso pra nós foi um empecilho, inclusive, na realidade do campo [...] a gente teve que ir fazer uma manhã de discussão com a comunidade, com a Prefeitura, com todos os envolvidos além dos muros da escola, porque as famílias não entendiam. Até a gente teve que fazer uma negociação porque o programa fechava que tinha que ser as cinco oficinas, e daí a gente [buscou] fazer uma experiência diferenciada, que eles fizessem três, como um período de experiência pras famílias poder conhecer melhor, porque uma coisa é você ler o documento, explicar, fazer uma explanação, e dizer é bom, é maravilhoso. A gente tinha esse cuidado, de trabalhar com as famílias essa aceitação, até porque senão depois eles viravam as costas e não mandavam os filhos, porque os filhos são deles (Coordenadora Secretaria Estadual).

porque eles dependem dos filhos pra fazer girar a propriedade. Pra eles vir no outro horário, contrário do que eles estão na escola ou eles ficarem ao meio dia como eles ficavam, intervinha em ter alguém que substituisse eles em casa, naquele momento do trabalho deles. E essa foi a nossa maior dificuldade, foi esse aceitamento da comunidade, e também, talvez por isso, que eles foram diminuindo, diminuindo, e acabamos por não ter mais o programa (Coordenadora Pedagógica Escola Estadual).

Sobre esta situação, Costa (2010) defende a ideia de que não é fácil atribuir novos sentidos (educação de tempo integral) a um tempo que é utilizado pelas crianças para a prática de atividades diversas, não-escolares, no contraturno das aulas, uma vez que esta organização temporal já está “enraizada no imaginário cultural e simbólico de alunos e pais”.

Já em relação às escolas centrais, uma das Coordenadoras Municipais da Educação Integral em um dos municípios afirmou que, ao realizarem uma pesquisa com os pais sobre suas avaliações das Oficinas, estes responderam nos questionários que “os estudantes aprenderam mais, conseguiam se socializar, socializar mais as informações em casa, conversar mais. O que me chamou a atenção: a agitação diminuiu em casa; eles conseguem, respeitam mais os pais”. Mais uma vez, não há consenso em relação à política

se analisarmos os pais de escolas estaduais, de escolas municipais, de escolas urbanas, centrais, de periferia ou do campo.

Além das questões discutidas até aqui, ao serem questionados sobre os desafios que encontravam cotidianamente no trabalho que desenvolviam no PME, os entrevistados elencaram alguns outros obstáculos além desses já citados, tais como: i) a indisciplina das crianças; ii) os períodos extensos das oficinas para crianças tão pequenas; iii) o desinteresse dos estudantes pré-adolescentes; iv) a diminuição nos repasses de verbas federais para o PME. A seguir, alguns desses depoimentos:

E as turmas eram grandes. Pega uma turma lá de quarto ano que, se vier todo mundo, tinha vinte e oito, vinte e nove. E onde dez eram terríveis, digamos assim, é complicado disciplinarmente e, às vezes, eram muito agressivos. Eram agressivos entre eles. É mais fácil com os pequenos [...] Além disso, eu tinha períodos de quarenta e cinco minutos. Geralmente à tarde eram dois períodos cada turma, daí era uma hora e meia. Foi meio complicado porque eu sou meio contra isso [...] pega crianças da escola e dá uma hora e meia de aula. (Monitor Oficina Karatê).

A dificuldade, o aspecto mais que a gente teve, foi com o ensino fundamental II, com pré-adolescentes, com adolescentes que já não querem mais essas atividades, já não querem mais participar, já preferem ficar só apenas no período de aula curricular e não querem mais ficar com as atividades adicionais (Equipe Diretoria Municipal Educação Integral).

O desafio que nós tivemos foi a ausência de recursos do governo federal. O município desenvolveu ao longo desse ano de 2016 com recursos próprios do município. Nós pagamos os monitores nesse período. Como não veio recursos do governo federal, não houve compra de novos materiais, de adicionais. Houve compra até o ano passado (Equipe Diretoria Municipal Educação Integral).

Em relação a essa última questão, relatada especialmente pelos gestores, foi possível perceber, além da insatisfação por, no ano de 2016, não terem recebido os recursos previstos, uma forte preocupação com o futuro desta política. Talvez pela própria divulgação dessas informações e também pelo período de transição política que o Brasil estava passando, com anúncio de vários retrocessos na questão da inclusão social, os monitores e os professores, nessa época, também já se mostravam incrédulos quanto à continuidade do PME:

no momento que parou de vir a verba do governo federal na minha escola, o programa não existiu mais, não tinha mais o Mais Educação lá (Monitora Oficina Direitos Humanos).

O programa em si já passou, é passado (Equipe Diretoria Municipal Educação Integral).

O Mais Educação é uma política pública que a gente não sabe se vai ficar [...] o Mais Educação tem lá seus dias contados (Professora de Alfabetização).

Se tivesse recebido incentivo muito maior do Governo Federal, seria uma das salvações para a educação brasileira. É um projeto bem complexo, bem formulado, que teria tudo para dar certo, só que, infelizmente, agora, com essas questões do governo, essas desorientações da parte financeira ali, acabou que, se não for o município colocar dinheiro, não se tem mais [...] Programa Mais Educação, infelizmente, está morrendo (Monitor Oficina Karatê)

No entanto, ainda havia aqueles que acreditavam que era possível avançar do Programa Mais Educação, que inicialmente foi concebido como um programa indutor a uma política de Educação Integral nas escolas brasileiras, para a concretização de escolas, de fato, de Educação Integral:

Além disso, houve também alguns dos entrevistados, bem como muitos pesquisadores desta política, que arriscaram deixar em palavras algumas sugestões como uma tentativa de que fossem ouvidos naquilo que poderia ser melhor pensado no PME. Nesta perspectiva, foram apontadas como condições de possibilidade de continuidade do Programa Mais Educação, pelos professores, gestores e monitores participantes dessa pesquisa, a adoção das seguintes sugestões ao Governo Federal: i) pensar em alguma forma de exigir maior participação dos pais em relação às oficinas; ii) proporcionar, por acréscimo de salário, horários de reuniões conjuntas entre monitores e professores para que, juntos também com a comunidade, elaborassem os Projetos Político-Pedagógicos das escolas no sentido da integração curricular; iii) disponibilizar cursos de formação para todos que viessem a trabalhar no PME; iv) realizar concursos públicos para professores do PME para que fossem pagos salários dignos aos professores; e, por fim, v) regionalizar o máximo possível o Programa, uma vez que, como se tratava de uma política nacional, por vezes, não considerava aspectos regionais que são fundamentais para maior

aproximação da política aos sujeitos que vivem em diferentes realidades geográficas e sociais.

Diante de avaliações positivas e negativas, de grandes expectativas em relação ao Programa Mais Educação e de descrença na sua continuidade, de possibilidades e de desafios, de erros e de acertos, ao final do ano de 2016 o PME foi extinto pelo Governo Federal. No seu lugar, foi colocado o Programa Novo Mais Educação¹², o qual descaracterizou completamente o que vinha até então sendo oferecido como Educação Integral nas escolas para priorizar apenas as oficinas de Língua Portuguesa e Matemática, ou seja, aquelas cujos conhecimentos são exigidos em avaliações externas.

Por fim, há importantes recorrências presentes em muitas publicações acadêmicas e em depoimentos dos sujeitos imersos no Contexto da Prática. Considerando que, em sua maioria, as pesquisas acadêmicas derivam de entrevistas com professores, estudantes, pais e gestores de escolas participantes do Programa Mais Educação, os resultados dos depoimentos dos entrevistados desta pesquisa não se afastaram muito do que já vinha sendo encontrado em outras pesquisas, o que demonstra que foram muitos os desafios que percorreram o cenário nacional e que contribuíram para que esta política não se concretizasse do modo como foi pensada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

6 Conclusão

A implantação do Programa Mais Educação (PME) trouxe à tona o debate público em torno do aumento do tempo de permanência diário na escola e da melhoria da qualidade do ensino a partir da ideia de formação integral do sujeito, especialmente o das camadas populares, o que se constituiu como forte pauta de discussões, também no campo acadêmico. O elevado número de publicações sobre esta temática já mostra a relevância atual do tema. Estas publicações sobre Educação Integral convergem também ao apontar a existência dessa secundarização dos agentes imediatos da concretização das políticas

¹² Programa Novo Mais Educação, instituído pela Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016. Para mais informações, acessar <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>.

nas escolas. Por esta razão, a maioria das publicações analisada é resultado de observações e entrevistas com estes sujeitos nos seus próprios espaços escolares (pais, alunos, professores, gestores).

A partir desta pesquisa bibliográfica em publicações na área, da análise de documentos legais e da discussão das 15 entrevistas realizadas, constatou-se que essa política sofreu os impactos da internacionalização das políticas educativas, as quais, segundo Candau (2013), incidem sobre: i) as reformas curriculares; ii) a formação de professores; iii) a gestão dos sistemas escolares; e iv) as novas configurações do papel do Estado.

Estamos cientes de que tais mudanças na prática escolar protagonizada pelas sempre renovadas e apressadas políticas educacionais não acontecem, como nenhuma mudança acontece, de uma hora para outra. São necessários processos, por vezes longos e trabalhosos, para desmistificar costumes impregnados na dialética profissional dos professores. No entanto, somente uma mudança profunda nas concepções dos professores, entende-se, poderá repercutir diretamente no desempenho escolar dos alunos, pois sem a parceria dos professores não se consegue mudar nada no campo da educação. A questão é que, como afirma Arroyo (2011), não fomos formados-licenciados para o ensino de todo o conhecimento, mas daqueles sistematizados e disciplinados nos currículos.

Em confronto com concepções e práticas arraigadas há muito tempo nos espaços escolares, as resistências ocorrem, principalmente, porque estas políticas, que estão voltadas para o *ethos* social, constituem Contextos Emergentes, ou seja, espaços de transição entre um modelo tradicional de educação e um modelo neoliberal (MOROSINI, 2014). Sendo assim, é possível perceber que há limites nas atuais ações democratizantes, que, segundo Candau (2013), podem ter relação com as diferentes concepções sobre como deve ser a relação entre educação e sociedade: i) uma educação ajustada às exigências do mercado, do desenvolvimento econômico, da centralidade do conhecimento científico, de desempenho, do domínio das novas tecnologias, da excelência; ii) uma educação voltada aos aspectos tradicionais de uma escola centrada na formação intelectual e moral dos alunos, a partir do ensino do conhecimento historicamente construído e de conteúdos

universais, com base em pilares como esforço e avaliação; e, por fim, iii) uma educação direcionada para transformação social com políticas de cidadania e de democratização voltadas a uma visão histórica e crítica dos conhecimentos.

Entende-se, portanto, que o que está em jogo é uma disputa por um projeto de sociedade, constituindo-se como desafio, na perspectiva das políticas atuais, passar a privilegiar determinados valores e saberes no bojo de um sistema capitalista, excludente e desigual, e administrar a dificuldade de oferta de uma educação de caráter emancipatório no confronto com a hierarquização dos saberes, a fragmentação do conhecimento e a competitividade provenientes de uma educação, cada vez mais, tida como mercadoria.

Referências

- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das Políticas Educacionais: Transformações e Desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALVES, V. B. Educação Integral e escola de tempo integral no Brasil: uma análise do “Programa Mais Educação”. 2013. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia: UFG, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3348>>. Acesso em: 12 jul. 2016.
- ARROYO, Miguel. **Curriculum, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARBOSA, John Mateus. A educação integral dos territórios educativos do Programa Mais Educação em Caruaru-PE: a institucionalização de ajustes e encurtamentos no interior das escolas. 2015. 285f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea). Caruaru/PE: UFPE, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17231>>. Acesso em: 12 jul 2016.
- BITTENCOURT, Zoraia Aguiar; MOROSINI, Marília Costa. Programa Mais Educação como política de Educação Integral: uma análise a partir da abordagem do ciclo de políticas. **Práxis Educativa** (UEPG). Online, v. 10, n.2, p. 559-583, jul./dez., 2015. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6760/4651>>. Acesso em: 10 out. 2016.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools:** case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Série Mais Educação - Educação Integral: Texto referência para o debate nacional. Brasília, DF, 2009.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 03 dez 2013.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

_____. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

CANDAU, Vera Maria. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias. In: OLIVEIRA, Maria Rita; PACHECO, José Augusto. (orgs.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas/SP: Papirus, 2013, p. 7-20.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; MAURÍCIO, Lúcia Veloso. As práticas de ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental: sobre modelos e realidades. **Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED**. Natal: UFRN, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT13/GT13-163%20int.pdf>>. Acesso em: 15 abr 2013.

COELHO, Lígia Martha. Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. **Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED**. Natal: UFRN. 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT13/GT13-91%20int.pdf>>. Acesso em: 15 abr 2013.

COSTA, Regis Eduardo Coelho Arguelles da. Tempo de escola e tempo de vida: uma análise comparativa de duas escolas da rede municipal de Teresópolis/RJ. **Anais da 33ª Reunião da ANPED**. Caxambu. 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT13-6385--Int.pdf>>. Acesso em: 15 abr 2013.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação, Sociedade e Cultura**, Porto, Portugal, n. 16, p. 133-169, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Ed. Instituto Paulo Freire, 2009.

GODOY, Cláudia Márcia de Oliveira. Programa Mais Educação: mais do mesmo? Um estudo sobre a efetividade do programa na rede municipal de São Luis-MA. 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

LEITE, Carlinda. Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. **Curriculo Sem Fronteira**, v. 6, n. 2, p. 67-81, jul./dez., 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/leite.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

LIMA, Raul Vinícius Araújo. O Programa Mais Educação: uma análise sobre o habitus do professor coordenador dentro do contexto da prática. 2015. 146f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Campinas/SP: UNICAMP, 2015. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000960043>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 set 2013.

MATOS, Sheila Cristina Monteiro. Os saberes diferenciados nas práticas educativas do Programa Mais Educação/Mais Escola: avanços e desafios. **Anais da 34ª Reunião da ANPED**. Natal, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT13/GT13-247%20int.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

MAURÍCIO, Lúcia Veloso. Questões colocadas pela ampliação da jornada escolar no Brasil. **Anais da 35ª Reunião da ANPED**. 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT13%20Trabalhos/GT13-1354_int.pdf>. Acesso em: 15 abr 2013.

MENEZES, J. S. S.; BONATO, N. M. C.; FERNANDES, C. O. Ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: tempos, espaços e denominações das experiências no Ensino Fundamental. In: Anais da 33ª reunião da ANPED. Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT13-6913--Int.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

MIGUEL, K. C. D. Programa Mais Educação: uma análise do projeto pedagógico. 2015. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: UNESP, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/134170?show=full>>. Acesso em: 12 jul 2016.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação superior e contextos emergentes.

Revista Avaliação da Educação Superior. Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul./2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a07v19n2.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____ ; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/teo/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>>. Acesso em: 25 out. 2016.

MOSNA, Rosa Maria Pinheiro. Avaliação da política pública "Programa Mais Educação" em escolas de Ensino Fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. 2014. 249f. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2014. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/95670>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

NASCIMENTO, M. L. Educação Integral e o paradigma da Educomunicação: um estudo sobre o Programa Mais Educação nas escolas de Santa Maria/RS. 2015. 171f. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Santa Maria/RS: UFSM, 2015. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7822>. Acesso em: 12 jul. 2016.

PEREIRA, Fátima. Conceções e práticas de formação contínua de professores em Portugal: tendências e controvérsias. In: LEITE, C.; PACHECO, J. A.; MOURAZ, A. (Orgs.). **Políticas, fundamentos e práticas do currículo**. Porto: Porto Editora, 2011, p. 184-194.

PRÓSPERO, D. Educomunicação e políticas públicas: os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação. 2013. 368f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). São Paulo: USP, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-30012014-105832/pt-br.php>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

ROCHA, Rozane de Fátima Zaionz da. Educação em tempo integral: estudo sobre o rendimento escolar das crianças. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: UTP, 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 jun 2014.

ROSA, Urânia de Souza Santa. Para além de um biscate: perfis, trajetórias e inserção socioprofissional de jovens monitores do Programa Mais Educação de uma escola municipal de Feira de Santana-BA. 2014. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação). Feira de Santana/BA: UEFS, 2014.

SANTOS, Alessandra Rodrigues dos. O Programa Mais Educação, uma proposta de educação em tempo integral? 2014. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: USP, 2014. Disponível em:

Tópicos Educacionais, Recife, v. 24, n.1, p. 112-147, jan/jun. 2018.
Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/>>

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17122014-103428/pt-br.php>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

XERXENEVSY, L. L. Programa Mais Educação: avaliação do impacto da educação integral no desempenho de alunos no Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 jun 2014.