



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

**VANESSA SÁTIRO DOS SANTOS**

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DA OFERTA DE EDUCAÇÃO NO  
CONTRATURNO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ**

**Maceió**  
**2017**

VANESSA SÁTIRO DOS SANTOS

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DA OFERTA DE EDUCAÇÃO NO  
CONTRATURNO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ.**

Dissertação apresentada à banca de defesa do  
Programa de Pós Graduação em Educação da  
Universidade Federal de Alagoas.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Paz.

Maceió  
2017

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

- S237p Santos, Vanessa Sátiro dos.  
O Programa Mais Educação: um estudo da oferta de educação no contraturno escolar no município de Maceió / Vanessa Sátiro dos Santos. . Maceió, 2018.  
108 f. : il.
- Orientadora: Sandra Regina Paz.  
Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2017.
- Bibliografia: f. 84-92.  
Apêndices: f. 93-99.  
Anexos: f. 100-108.
1. Educação integral – Maceió (AL). 2. Programa Mais Educação. 3. Políticas públicas. 4. Formação Omnilateral. I. Título.

CDU: 371.25(813.5)

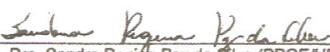
Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

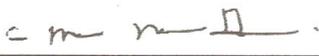
O Programa Mais Educação: Um estudo da oferta de educação no contraturno  
escolar no município de Maceió

**VANESSA SÁTIRO DOS SANTOS**

Dissertação de mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo  
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de  
Alagoas e aprovada em 26 de outubro de 2017.

Banca Examinadora:

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Sandra Regina Paz da Silva (PPGE/UFAL)  
(Orientadora)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes (PPGE/UFAL)  
(Examinadora Interna)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Bruna Tarcília Ferraz (UFRPE)  
(Examinadora Externa)

À minha filha Emily, razão dos meus melhores sorrisos, a força que me impulsiona todos cada dia.

Dedico

## AGRADECIMENTOS

Com muito carinho, alegria e gratidão quero homenagear aos que sempre estiveram comigo, antes mesmo desse sonho virar realidade, o sonho do mestrado. Período de grandes sentimentos, angústias, medos, incertezas, certezas, felicidade e satisfação. Àqueles que chegaram durante a jornada e que sei que sempre estarão por perto nos meus normais, melhores e piores momentos.

Agradeço em primeiro lugar, à minha família, meus pais, irmão e sobrinha, que sempre foram a razão de tudo, que sempre me possibilitaram os meios materiais e imateriais para a realização desse sonho, no auge de mudanças efetivas em minha vida.

À minha orientadora Sandra Regina Paz, que desde a graduação sempre confiou no meu crescimento profissional, quem me ensinou, cobrou e possibilitou avançar significativamente no meu percurso acadêmico.

Aos Grupos de pesquisa que participei, como ouvinte e como integrante: Caminhos da Educação em Alagoas, Grupo de Pesquisa Trabalho, Estado, Sociedade e Educação do Centro de Educação (GP-TESE-UFAL), e também do Grupo de Pesquisa Sobre Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE-UFAL).

Aos exemplos de Professores: professora Dra. Elione Diógenes e professor Dr. Walter Matias, Professora Dra. Georgia Sobreira Cêa e professora Dra. Graça Loiola, com eles aprendi muito mais o que os textos diziam, aprendi a ver o mundo para além dos meus próprios limites.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL) e às bolsas de PIBID e Monitoria na graduação, pelos financiamentos de pesquisa durante a graduação e a pós-graduação.

Ao núcleo do Programa Mais Educação na Secretaria de Educação de Maceió (SEMED), pela receptividade e acolhimento na pesquisa.

Agradeço aos meus amigos de graduação, pessoas que fizeram a jornada ser a mais feliz possível, com cumplicidade e companheirismo, são eles: Abraão Felipe, Ana Carolina Crisanto, Lillían Franciele, e em especial minha amiga Geisa Carla, que sonhamos desde o início da graduação, os mesmos sonhos, assim como Jéssica Nascimento, quem pude compartilhar também momentos de conflitos e alegrias. Esse grupo que sempre me fortaleceu e esteve comigo esse tempo todo. Amo vocês!

Aos meus companheiros de luta, que me ensinaram o verdadeiro sentido da palavra companheirismo. É junto deles que meus sonhos se tornam realidade, é com eles que aprendo

a ser um humano melhor. Sinto enorme orgulho em fazer parte dessa organização que luta, incansavelmente, por um novo mundo. Ao Partido Comunista Revolucionário, ao Movimento de Mulheres Olga Benário.

À minha filha que dedico, não só este estudo, mas, toda minha existência.

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.  
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.  
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é  
de hábito como coisa natural, pois em tempo de  
desordem sangrenta, de confusão organizada, de  
arbitrariedade consciente, de humanidade  
desumanizada, nada deve parecer natural, nada  
deve parecer impossível de mudar.

Bertold Brecht

## RESUMO

O estudo investiga o Programa Mais Educação enquanto Política Pública de indução da Educação Integral. A criação deste programa faz parte de um processo de reordenamento do papel do Estado brasileiro, cuja gênese se deu com o governo de Fernando Henrique Cardoso e teve continuidade nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2011) e Dilma Rousseff (2012 a 2016). O objetivo desta pesquisa consiste em analisar a concepção de educação integral que fundamenta o Programa Mais Educação em Maceió, buscando refletir sobre suas possíveis contradições no que se refere à proposição de experiência de uma formação integral. Para compreensão desse programa, iremos, por meio da análise documental, investigar as concepções que fundamentam o programa em âmbito nacional, e, buscaremos por meio de entrevistas com aqueles que vivenciam o programa, apreender e nos apropriar dos elementos fundantes do programa em âmbito local, na cidade de Maceió/Alagoas. Optamos pelo Materialismo Histórico Dialético como método de investigação e apreensão do real. A pesquisa está dividida em 5 momentos: 1) Revisão da literatura; 2) levantamento documental; 3) entrevistas semiestruturadas com profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), lotados no setor do Programa Mais Educação de Maceió, coordenadores e monitores das escolas participantes 4) Organização, categorização e tratamento dos dados (documentais e entrevistas); 5) Análise dos dados. Esta investigação visa contribuir com o estudo das políticas públicas da educação, assim como o debate sobre políticas de educação integral, tendo como horizonte a emancipação humana. Consideramos que o Programa Mais Educação recoloca na pauta o debate sobre a Educação Integral. Apontamos alguns limites no que diz respeito à construção de uma educação efetivamente democrática, pois o PMEd ao passo que se propõe a ofertar novas oportunidades educativas às crianças e aos adolescentes, se fundamenta em políticas de caráter compensatório, em que a escola têm suas funções ampliadas. Contudo, cabe-nos ressaltar que é preciso repensar a superação da escola de turnos a partir da garantia do acesso ao conhecimento por todos os estudantes da escola, considerando que o direito à educação é condição fundamental para a construção de uma sociedade emancipada.

**Palavras-chave:** Educação integral. Programa Mais Educação. Políticas públicas. Formação Omnilateral.

## ABSTRACT

This paper investigates the program Mais Educação as a public policy of induction of Educação Integral (Integral Education). The creation of this program makes part of a process of rearrangement in the role of Brazilian State, which inception happened in the government of Fernando Henrique Cardoso and continued in the governments of Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) and Dilma Rousseff (2012-2016). The aim of this research is to analyze the conception of integral education that substantiates the program Mais Educação in Maceió, reflecting on its possible contradictions when it comes to the proposition of a integral education experience. To understand this program, we will investigate the conceptions that support it in a national sphere using the documentary analysis. Through the interview with people who experienced the program, we will also learn and appropriate the founding elements in a local level, in the city of Maceió/Alagoas. We chose the Dialectical Historical Materialism as the investigating methodology and as comprehension of the reality. The research is divided in 5 moments: 1) literature review; 2) documental survey; 3) semi-structured interviews with professionals of the Education Department (Secretaria Municipal de Educação - SEMED), working in the program Mais Educação of Maceió, as well as coordinators and monitors from the attending schools; 4) organization, categorization and treatment of the data (documents and interview); 5) data analyses. This investigation intends to contribute to the public policies study in education, as well as to the debate over the integral education policies, aiming the human emancipation. We consider that the program Mais Educação put on the agenda the debate related to the Integral education again. We present some limits regarding the construction of an effectively democratic education, as the PMEd substantiates itself in compensatory policies, while proposes itself to offer new educational opportunities to children and teenagers. However, we need to highlight that it is necessary to rethink the overcoming of shift school ensuring the access to knowledge by all the students at school, considering that the right to education is the fundamental condition to the construction of an emancipated society.

**Keywords:** Integral education. Program Mais Educação. Public policies. Omnidirectional education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PMEd	Programa Mais Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento Da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto Na Escola
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação.
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PIBID	Programa de Institucional de Iniciação à Docência
GP-TESE	Grupo de Pesquisa sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação
GEPE	Grupo de Pesquisa sobre Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SEMED	Secretaria Municipal de Maceió
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PT	Partido dos Trabalhadores
CIEPS	Centros Integrados de Educação Pública
CAICS	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PAR	Programa das Ações Articuladas
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SEB	Secretaria de Educação Básica
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro

DEM	Partido Democratas
FMI	Fundo Monetário Internacional
BM	Banco Mundial
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humanos Municipal
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil
PIB	Produto Interno Bruto
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
PNDL	Programa Nacional do Livro Didático
FHC	Fernando Henrique Cardoso
URSS	União da República Socialista Soviética

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação das Regiões Administrativas e os Bairros das Escolas.....	61
Tabela 2 - Relação do número de escolas cadastradas por ano no Programa Mais Educação – Maceió - AL.....	62
Tabela 3 - IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica por escola pesquisada (ano 2015).....	63
Tabela 4 - Perfil dos Monitores do Programa.....	65
Tabela 5 - Perfil dos Coordenadores do Programa.....	66

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2</b>	<b>REVISÃO DA LITERATURA: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL</b> .....	23
<b>2.1</b>	<b>O que diz a literatura acerca do Programa Mais Educação</b> .....	23
<b>2.2</b>	<b>O papel do Estado e as ofertas de políticas públicas para a educação brasileira</b> .....	27
<b>3</b>	<b>A FORMAÇÃO INTEGRAL E A FORMAÇÃO OMNILATERAL: DESAFIOS PARA OS PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS</b> .....	32
<b>3.1</b>	<b>Fundamentos, história e política de formação integral: compreensões determinantes para uma análise crítica</b> .....	32
<b>3.2</b>	<b>A formação integral e a formação <i>omnilateral</i>: o escolanovismo e a formação do “homem novo</b> .....	39
<b>4</b>	<b>O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MACEIÓ: O QUE NOS DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS E OS DADOS DE REALIDADE</b> .....	46
<b>4.1</b>	<b>O Programa Mais Educação: apresentação, fundamentação e contradição</b> .....	46
<b>4.2</b>	<b>O Programa Mais Educação em Maceió: os que nos dizem os dados da realidade</b> .....	59
<b>4.3</b>	<b>Entrevistas com os Sujeitos do Programa Mais Educação em Maceió</b> .....	64
<b>4.3.1</b>	<b>O Programa Mais Educação sob o olhar dos monitores e coordenadores</b> .....	67
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	81
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	84
	<b>APÊNDICES</b> .....	93
	<b>APÊNDICE A – Tabela 1</b> .....	94
	<b>APÊNDICE B – Tabela 2</b> .....	95
	<b>APÊNDICE C – Roteiro entrevista – Instrumento a - Coordenador Semed</b> .....	97
	<b>APÊNDICE D – Roteiro entrevista – Instrumento b – Coordenador Escolar</b> .....	98
	<b>APÊNDICE E – Roteiro entrevista – Instrumento c - Monitor/professor</b> .....	99
	<b>ANEXOS</b> .....	100

## 1 INTRODUÇÃO

A criação de programas educacionais como o “Brasil Alfabetizado”, “Escola que protege”, “Escola Aberta”, “Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), dentre outros, faz parte de um processo de reordenamento do papel do Estado, como desdobramento da consolidação das estratégias neoliberais na educação, “entendida num contexto no qual ele [Estado] vem perdendo progressivamente sua autonomia relativa, além de ser fortemente influenciado pelos processos de globalização e transnacionalização do capitalismo” (SANTOS; LUCENA, 2007, p. 231).

Tais programas foram oriundos do governo Fernando Henrique Cardoso e mantidos pelo governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, como nos mostra Oliveira (2009, p. 198),

Os primeiros quatro anos de mandato de Lula podem ser caracterizados, no que se refere à educação básica, pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior. Assim, assistimos, nesses quatro anos, ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria, dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis. Foi somente no último ano do primeiro mandato que, por meio da Emenda Constitucional n. 53, de 19/12/2006, atribuindo nova redação ao parágrafo 5º do art. 2 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O Programa Mais Educação (PMEd), nasceu como proposta de indução da Educação Integral, em 2007, com o objetivo de cumprir às demandas almejadas pela sociedade no que diz respeito à melhoria da qualidade na educação. Além do Programa Mais Educação, outros projetos e programas no campo educacional foram criados, alguns para socializar os conhecimentos e conteúdos acumulados pela humanidade, e outros, com a característica de inclusão e de formação do/a trabalhador/a.

O programa possui financiamento através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e vinculado ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), como assegura a Lei nº 11.947, de junho de 2009, por meio do decreto nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010 (BRASIL, 2009, 2010).

Dessa forma, ele visa integrar as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de setembro de 2010 e tem como pressuposto a educação integral. O PMEd tem como meta a

ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. Programa Mais Educação - Passo a Passo (BRASIL, 2009, p. 7).

O Programa tem como foco atender as escolas com baixo Índice Educacional – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - em todos estados da federação. No estado de Alagoas, o programa funciona em diversas escolas<sup>1</sup>, distribuídas nos municípios de Arapiraca, Delmiro Gouveia, Girau do Ponciano, Igreja Nova, Maceió, Major Isidoro, Matriz do Camaragibe, Palmeira dos Índios, Porto Calvo, Rio Largo, Santana do Ipanema, São José da Laje e União do Palmares, atendendo à aproximadamente 9.247 estudantes, segundo dados do Ministério da Educação. Em âmbito nacional,

o Programa Mais Educação conta com a parceria de 1.309 secretarias de educação, sendo 1.282 municipais e 26 estaduais, além da secretaria de educação do Distrito Federal. Em 2011, aderiram ao Programa 14.995 escolas com 3.067.644 estudantes a partir dos seguintes critérios: escolas estaduais ou municipais de baixo IDEB que foram contempladas com o PDE/Escola 2009; escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social e escolas situadas em cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes. (BRASIL, 2015, p. 35).

A dimensão que o programa tomou dentro do estado de Alagoas, atuando em 12 cidades, tem fornecido subsídios para que seja analisada sua concepção de educação e seja investigada sua dinâmica de funcionamento. Observa-se que sua atuação está pautada em escolas localizadas, majoritariamente, em bairros periféricos, em que são desenvolvidas atividades que estão distribuídas em macrocampos de saberes, são eles: Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes, Cultura Digital, Promoção da Saúde, Educomunicação, Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação econômica (BRASIL, 2009, p. 8).

Compreender e analisar o Programa Mais Educação como uma política pública de melhoria da educação pública requer investigar as contradições próprias do sistema social em que ele está inserido. Pois, como afirmam Castro e Lopes (2011, p. 273),

Temos nos defrontado, em vários momentos e espaços, com certa visão de políticas públicas, especialmente as sociais, que imediatamente nos remete a uma concepção de política 'reparadora', 'de ampliação de acesso', que interferiria no campo das desigualdades e divisões sociais e cuja aplicação provocaria transformações sociais e criaria um mundo melhor.

---

<sup>1</sup>Dados de 2015.

Desta forma, nosso desafio reside nessa análise, que se origina a partir do contato indireto, na experiência de bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), ainda na condição de graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, experiência esta que durou 7 meses, e que suscitou a necessidade de compreender melhor os encaminhamentos daquele Programa, que, articulado ao PIBID, se propunha a melhorar os índices educacionais, bem como a qualidade da educação.

As discussões e pesquisas desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação - GP-TESE e também no Grupo de Pesquisa Sobre Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira – GEPE, forneceram elementos que, certamente, contribuíram para discutir o tema de políticas públicas educacionais a partir de um viés crítico e problematizador, em que buscamos analisar as contradições impostas pelo sistema capitalista, a partir das relações entre o Estado e a sociedade.

A participação e a vivência nos grupos, possibilitaram desenvolver um olhar mais atento, analítico e crítico quanto ao objeto de pesquisa, compreendendo a necessidade do seu estudo a partir de três aspectos, que consideramos relevantes: 1) A proposta de educação integral como Política Pública no Brasil; 2) Os baixos índices educacionais de Alagoas e o papel do Estado na oferta da educação integral; 3) O pequeno número de pesquisas e estudos sobre o tema em Alagoas.

A primeira justificativa se refere à implementação do Projeto de Educação Integral como Política Pública no Brasil, pois, desde a década de 1990, com o governo de Fernando Henrique Cardoso, e, posteriormente, com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o modelo de gestão de políticas sociais e públicas, tem se configurado em “acordos e parcerias com os demais níveis de administração estatal, sendo que muitas dessas são implementadas em uma relação direta com os cidadãos assistidos” (OLIVEIRA, 2009, p. 198). Nesse sentido, o nosso desafio consiste em compreender e analisar como se configura a proposta de indução da Educação Integral, entendendo seus objetivos, seus conceitos, intencionalidades, pressupostos e suas contradições. Deste modo, buscaremos compreender, a partir da ótica de Oliveira (2009), como os sujeitos assistidos pelo Programa participam das ações implementadas pelo Estado, a partir desta “nova” forma de relação entre os sujeitos e a implementação das políticas estatais.

Os baixos índices educacionais (IDEB), de Alagoas, justificam a necessidade de implementação de políticas e programas que ofereçam melhorias na qualidade da educação. Portanto, faz-se necessário refletir sobre os sentidos, significados e intencionalidades da política de ampliação da jornada escolar, para compreendê-la no âmbito de um projeto de

educação, fundamentado na formação integral. Para tanto, cabe-nos problematizar: qual a concepção de educação integral que fomenta o Programa? Qual o papel do Estado na oferta do que vem sendo denominado educação integral? Em que medida o Programa Mais Educação é capaz de formar integralmente os estudantes a partir de uma formação de contraturno como anunciado nos documentos? Como acontece a dinâmica de funcionamento nas instituições escolares participantes?

São inquietações e questionamentos que estão inseridos nos estudos relativos às políticas públicas de educação e de formação integral. Portanto, o objeto de estudo desta pesquisa compreende as ações do Estado na oferta do Educação Integral, afim de responder a problemática central desse estudo: **quais as contradições que constituem o processo de formação integral no Programa Mais Educação no município de Maceió/AL?**

O segundo aspecto da justificativa se refere ao atual quadro social e educacional do estado de Alagoas. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>2</sup>, índice de critério de escolhas das escolas participantes do Programa Mais Educação, em 2007, foi de 3.1; em 2009, 3.4; em 2011, 3.5 e em 2013, 3.7.

Com isto, consideramos necessário desenvolver análises da relação entre o Programa Mais Educação e o papel do Estado<sup>3</sup> na oferta da Educação Integral em Alagoas, pois, sabemos que:

as políticas públicas são aqui compreendidas como as de *responsabilidade* do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. (HOFLING, 2001, p. 31).

O último aspecto que fundamenta a nossa justificativa parte da escassez das pesquisas sobre o Programa no estado de Alagoas, das poucas pesquisas que tratam da temática, elas não têm aprofundado aspectos que consideramos fundamentais para o desenvolvimento do Programa, ou seja, a identificação e problematização do Programa Mais Educação vislumbrando seus limites, avanços, possibilidades e contradições enquanto política pública

<sup>2</sup>Dados disponíveis <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3614048>> Acesso em: 30 nov. 2014.

<sup>3</sup>HOFLING, Eloísa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Torna-se importante aqui ressaltar a diferenciação entre Estado e governo. Para se adotar uma compreensão sintética compatível com os objetivos deste texto, é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

de fomento da educação integral.

Os objetivos específicos são: a) analisar a concepção de educação integral presente no Programa Mais Educação; b) Elaborar um panorama geral do Programa no município de Maceió, destacando seus elementos estruturantes e mapeando instituições que participam; c) problematizar o Programa enquanto política de melhoria da educação e suas possíveis contradições estruturais, intencionalidades e projeto societário que sustenta; d) analisar as contradições, limites e possibilidades, no tocante à formação integral do Programa Mais Educação.

Para responder aos objetivos geral e específicos identificamos nos documentos oficiais que o PMEd se propõe a ampliar os espaços educativos, objetivando enfrentar a evasão escolar, a distorção idade/série, a reprovação, combater o trabalho infantil, promovendo um atendimento educacional especializado, com aproximação entre escola e comunidade.

Nossa hipótese inicial e pressupostos do estudo acerca da proposta de Educação Integral fomentada pelo Programa Mais Educação, com a oferta da ampliação do tempo escolar e das oportunidades educativas às crianças e adolescentes, é que o Programa se reduz a uma ação meramente assistencial, reduzindo o papel do Estado ao indutor de políticas compensatórias, não garantindo com isso o pleno desenvolvimento das políticas de educação integral. Assim, é uma proposta que apresenta-se contraditória e possui evidentes limites frente ao que se propõe no campo do discurso, e ao que efetivamente ocorre na sua materialidade histórica. Silva (2013, p. 706) esclarece que:

no atual cenário de hegemonia neoliberal, a ampliação das funções da escola, incorporando tarefas de proteção social, é uma expressão do aprofundamento da redução das políticas sociais que transformam a escola pública elementar brasileira em um posto avançado do Estado.

A escolha do método, das técnicas, do quadro teórico, dos elementos constitutivos da investigação científica, suscitou da pesquisadora, capacidade de articular, com coerência, o desenho metodológico da pesquisa. Carvalho (2009) define esse processo como “um esforço de construção, na busca de caminhos, capazes de atender às demandas do objeto, aproveitando potencialidades de diferentes alternativas metodológicas”. Para tanto, optamos em definir os pressupostos epistemológicos, o quadro teórico e os instrumentos de coletas de dados desta pesquisa.

Nessa pluralidade de caminhos metodológicos e de acordo com a perspectiva de que “o referencial teórico de um pesquisador é um filtro pelo qual ele enxerga a realidade”

(LUNA, 1997, p. 32), optamos pelo Materialismo Histórico Dialético<sup>4</sup> como método de investigação. Segundo Pires (1997, p. 86):

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade. O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada. Aqui, percebe-se que a lógica dialética do Método não descarta a lógica formal, mas lança mão dela como instrumento de construção e reflexão para a elaboração do pensamento pleno, concreto. Desta forma, a lógica formal é um momento da lógica dialética; o importante é usá-la sem esgotar nela e por ela a interpretação da realidade.

Fundamentamos nosso desenho metodológico na compreensão de que “para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente”. (FRIGOTTO, 1999, p. 73), pois consideramos que, como explica (MARX, 1988, p. 16).

[...] a investigação tem de se apoderar da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada no plano ideal, a vida da realidade pesquisada.

Nesse sentido, consideramos imprescindível, para o estudo, analisar algumas categorias, são elas: Estado, Educação Integral, Políticas Públicas e Formação Integral. Por categoria entendemos os elementos dinâmicos de leitura do real, que dialogam permanentemente visando a compreensão da realidade, que se constrói ao longo do percurso histórico. Paulo Netto (2011, p. 46), esclarece que as categorias são:

objetivas, reais (pertencem à ordem do ser – são categorias ontológicas);  
mediante procedimentos intelectivos (basicamente a abstração), o

---

<sup>4</sup>Consiste num método de investigação desenvolvido por Karl Marx, mas que não foi sistematicamente organizado, podemos compreender o método a partir de diversas obras dele, desde os primeiros escritos, como a Ideologia Alemã e os Manuscritos Econômicos Filosóficos, mas é em *O Capital* que o método encontra-se melhor sistematizado.

pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento – são categorias reflexivas). Por isso mesmo, tanto real quanto teoricamente, as categorias são históricas e transitórias.

Seguimos alguns passos metodológicos para a construção da nossa investigação, no primeiro momento foi realizada a revisão da literatura, utilizando como chave de busca o termo “Programa Mais Educação”, no Banco de Teses da CAPES. O levantamento e a revisão da literatura constituem etapa imprescindível para a construção de uma pesquisa científica. É nesta etapa que o pesquisador se aproxima do problema de pesquisa, em que se busca ter maior clareza da problemática a partir de outros problemas já levantados em outras pesquisas e a partir delas e por elas elaborar e aprofundar o seu objeto de estudo (ALVES, 1992).

A revisão da literatura possibilita ao pesquisador definir, dentro do tema abordado, o que exatamente será pesquisado, ela colabora com a melhor organização das ideias, e com o aprofundamento e mapeamento que o pesquisador faz acerca do conhecimento ao partir da temática escolhida no refinamento do próprio objeto de pesquisa. Echer (2001, p. 7) esclarece que

as buscas de textos de literatura são necessárias para apoiar decisões do estudo, instigar dúvidas, verificar a posição de autores sobre uma questão, atualizar conhecimentos, reorientar o enunciado de um problema, ou ainda, encontrar novas metodologias que enriqueçam o projeto de pesquisa.

Essa etapa consiste num aprofundamento gradativo do pesquisador sobre a temática, diante dos confrontos de ideias apresentados nas diversas pesquisas, o pesquisador vai formulando e reformulando seu próprio objeto de investigação. Esse processo se inicia, então, mesmo quando não se tem a problemática da pesquisa bem definida e vai até quando o pesquisador sentir-se familiarizado com o tema, sabendo-se, entretanto, que se configura num processo que apresenta incapacidade de esgotar todo conhecimento produzido na área.

Assim, indicamos que esta pesquisa se inicia com o levantamento de artigos, teses e dissertações, utilizando-se como chave de busca o termo “Programa Mais Educação”. Delimitamos como fonte de pesquisa, o Banco de Teses da CAPES, somando-se outras leituras a esta etapa, a partir de textos que se relacionavam diretamente com a temática<sup>5</sup>. Organizou-se a revisão por meio de três etapas: 1) levantamento e leitura preliminar; 2) leitura atenta e fichamento; 3) elaboração de síntese interpretativa-reflexiva.

Na primeira etapa, foram encontradas, com a chave de busca “Programa Mais Educação”, 188 registros, no entanto, muitos não tinham relação com o Programa em si, e se

---

<sup>5</sup>Ver apêndice 1

fez necessário utilizar a ferramenta “refinar meus resultados”, ativando as opções em “nome do programa”: “Gestão e Avaliação de Educação Pública”; “educação”, “avaliação de políticas públicas”, com isto encontramos 21 arquivos<sup>6</sup> com articulações direta com a chave de busca e os outros apenas como referência para a temática da Educação Integral.

Foram selecionados, a partir da leitura preliminar, somente os textos que consideramos ter mais proximidade com a problemática da pesquisa, textos que lançaram luzes ao Programa dentro da perspectiva de avaliá-lo como uma política pública.

Algumas pesquisas focam em analisar o PMEd sob o viés das propostas pedagógicas de oferta de educação integral, analisando as dimensões socioculturais inseridas no PMEd, outros estudos, analisam a proposta de formação docente, no que diz respeito à formação de professores e a educação integral, fazendo relações com a escola unitária proposta por Gramsci<sup>7</sup>. São temáticas que perpassam o interesse da pesquisa em questão, portanto, focaremos nosso estudo a partir das pesquisas que tiveram como foco de análise o PMEd como uma política pública de oferta da educação integral.

Na segunda etapa, nos concentramos em proceder com uma leitura mais atenta e aprofundada, realizando fichamento dos textos, o que resultou na elaboração de um texto reflexivo-interpretativo das questões que mais dialogaram com a problemática da pesquisa. Para este momento de reflexão-analítica, priorizamos seis estudos que pretendemos dialogar, discutir e apresentar as contribuições para essa investigação.

Em seguida, e já com o objeto mais delineado, a partir da revisão da literatura, partimos para escolha do material documental com base nos documentos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e também pelos documentos disponibilizados no site do MEC<sup>8</sup>. No terceiro momento realizamos entrevistas semiestruturadas com a Coordenadora do PMEd de Maceió/AL, com três (3) coordenadores escolares e com três (3) professores/monitores.

Por último, apresentamos a análise dos dados, por meio da triangulação de métodos. Destacamos que esta etapa, obedece às determinações do Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas, com submissão do projeto à Plataforma Brasil, ou seja, a coleta de dados

---

<sup>6</sup>Ver apêndice 2.

<sup>7</sup>Segundo Gramsci a escola tem a função social e cultural de propiciar uma formação aos estudantes de criação intelectual e de prática com autonomia, para isto se faz necessário à organização da “escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral (que) deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 1989, p. 121).

<sup>8</sup> <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>

das entrevistas só tiveram início com a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética.

Para uma maior compreensão o estudo está organizado em três capítulos. O capítulo 1, intitulado “**Revisão da literatura: políticas públicas de educação integral e o Programa Mais Educação**”, neste capítulo, apresentamos a revisão da literatura sobre o tema da pesquisa. Foi elaborado um levantamento e uma explanação sobre os textos que dialogam com o estudo, buscamos identificar e caracterizar como o PMEd vem sendo estudado e discutido. Foi também elaborada uma discussão sobre o papel do Estado na oferta de políticas públicas para a educação brasileira. Nesta etapa foi possível delimitar mais claramente o objeto de investigação em questão.

No capítulo 2, “**A Formação Integral e a Formação *Omnilateral*: desafios para os programas governamentais**” abordamos a história da educação integral no Brasil, demonstrando como essa proposta de educação tem sido pensada desde o início do século XX até os dias atuais; Além disso, foi feita a discussão da relação entre educação integral, a formação unilateral e a formação onnilateral, tendo como pano de fundo o pensamento de Karl Marx, Lênin e Antonio Gramsci.

No capítulo 3, intitulado “**O Programa Mais Educação do município de Maceió: o que nos dizem os documentos oficiais e os dados de realidade**”, neste capítulo foi construído a partir da análise documental e da coleta de entrevistas com os sujeitos da pesquisa. O que nos dizem tais dados a partir do real? Este é o questionamento que buscamos revelar à luz da literatura e cotejados a partir dos conceitos do Programa.

Apresentamos dados do Mais Educação no município de Maceió, bem como buscamos apresentar aspectos relevantes relacionados, tais como: a legislação que o regulamenta e a fundamentação que sustenta o Programa como proposta de fomento da educação integral. Discutiremos as novas configurações que estão sendo delineadas para o Novo “Programa Mais Educação”, implementado no ano de 2016, após algumas mudanças no cenário político e econômico brasileiro.

Assim, realizamos um levantamento sobre as escolas em que o PMEd de Maceió/AL atua ou atuou, bem como apresentamos um quadro das regiões em que essas escolas estão localizadas. Neste capítulo também apresentamos a análise dos dados da pesquisa, tanto os dados produzidos a partir do material documental, quando entrevistas com os sujeitos da pesquisa.

Consideramos que esse estudo nos possibilitou ampliar o debate acerca da proposta de Educação Integral do Programa Mais Educação, a partir da compreensão deste enquanto política pública do Estado neoliberal.

Por meio da análise dos documentos, das entrevistas e da discussão teórica sobre o PMEd, fizemos um movimento reflexivo crítico que nos possibilitou revelar as contradições postas ao modelo de formação integral do Programa Mais Educação, analisando também os fatores determinantes da sociedade capitalista. Nossa reflexão tem compromisso em fazer avançar a pesquisa em educação, em um compromisso ético e político com a construção de mecanismos e ações que visem a formação e emancipação humana.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

### 2.1 O que diz a literatura acerca do Programa Mais Educação

A partir do levantamento da literatura realizado, visualizamos que, no estado de Alagoas, a pesquisa sobre o PMEd encontra-se ainda incipiente, entretanto, em âmbito nacional já há um número considerável de investigações, com diversos olhares sobre o tema. Para fins do nosso estudo, focamos em analisar os estudos que problematizam o PMEd como uma política pública de fomento da educação integral.

Rodrigues, Viana e Bernardes (2016, p. 8), no texto intitulado **“O Programa Mais Educação: breve análise do contexto político e dos pressupostos teóricos”**, apontam que ao analisar programas e políticas “é preciso compreender as mudanças ocasionadas pela ressignificação do Estado”, os autores fazem uma breve análise do governo de Fernando Henrique Cardoso e do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, afirmando que “o grande mérito do PMEd é recolocar na agenda política, de forma concreta, a ampliação da jornada escolar nas redes públicas”, no entanto, considera que o governo de Lula assumiu caráter regulador e conciliador entre os interesses das elites e dos movimentos sociais, o que impede uma práxis revolucionária.

A pesquisa de Vasconcelos (2012), intitulada **“As Políticas Públicas de Educação Integral a Escola Unitária e a formação Omnilateral”**, também traz elementos imprescindíveis para a construção desse estudo, pois, sob um viés crítico, “considerando sua identidade, origem histórica e execução no País”, coloca que a perspectiva de formação unitária diverge da proposta de formação integral que vem se consolidando no Brasil, desvelando, por meio da filosofia da práxis e do pensamento de Antonio Gramsci, o caráter de classe que a educação assume. Vasconcelos (2012, p. 33) aponta como problemática da educação integral que:

Todas as propostas têm em comum a defesa da formação humana integral de forma genérica, mas não é travado o debate chave sobre qual ontologia, concepção de mundo, de educação e projeto de sociedade estão assentadas as propostas para a área. Antes desta, outra reflexão pouco exercitada é referente ao reconhecimento da conexão entre tais fundamentos, pois uma vez que se identifique essa relação dialética, uma visão de ciência pretensamente neutra e despolitizada tem condições de ser superada.

Vasconcelos (2012, p. 31) alerta que “há uma relação intrínseca entre a concepção de escola, a de prática pedagógica e entre os entendimentos de sociedade, papel do Estado e

formação de ser humano”, assim, revela em seu estudo o caráter compensatório das políticas públicas de educação, apontando como contradição principal a relação entre alienação-emancipação.

O estudo de Mattos (2011), intitulado **“Programa Mais Educação/Mais Escola: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias”**, teve por objetivo compreender as práticas educativas do PMEd no município de Duque de Caxias, apresentando um referencial teórico crítico sobre o Programa Mais Educação, analisando os avanços e desafios. Por meio da dialética apresentada por Frigotto (2008), a autora apresenta um estudo das práticas educativas de duas escolas da região, aborda temas como: saberes profissionais, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Afirma ser um estudo, essencialmente qualitativo em que aborda, de forma crítica, os avanços e os desafios da proposta de educação integral do Programa Mais Educação.

Mattos (2011, p. 121) afirma que a proposta de educação integral é essencial ao homem e que a mesma dever vir associada, efetivamente, por uma política de democratização da educação, “no sentido amplo do termo, ou seja, ir além do acesso e da permanência para garantir o sucesso escolar”. Nesse sentido, o estudo também faz críticas às expectativas em relação ao Governo do Partido dos Trabalhadores, visto que foi neste governo que o PMEd foi implementado, e a opção pelo projeto político desenvolvimentista, que foi perdendo, paulatinamente, a capacidade de uma radicalidade almejada.

A pesquisa de Santana (2016), denominada **“A relação entre o Programa Mais Educação e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: nexos e determinações de duas proposições liberais”**, teve por objetivo central analisar “os fundamentos teóricos e pedagógicos do PMEd a partir das relações e nexos entre as formulações de John Dewey e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, procurando demonstrar a função social da escola capitalista daí decorrente”. Afirma que, apesar das contradições, há relações entre a proposta de educação integral do PMEd e o manifesto dos pioneiros da educação e da concepção de educação de John Dewey.

Este estudo nos dá elementos para compreender que as ideias pedagógicas que ascenderam, preservam relação direta com os interesses políticos e econômicos da classe dominante. Com o processo de transição para o industrialismo, o país passou do domínio das oligarquias rurais à industrialização, o que provocou um processo de urbanização desordenada, e assim profundas mudanças na sociedade. Mudanças estas que fizeram nascer a necessidade de educar a classe trabalhadora para atender as novas necessidades do mundo do trabalho. Santana (2016, p. 67) esclarece que:

Diante dessa situação, surgem os ideais pedagógicos escolanovistas brasileiros, que tiveram como principal referência as formulações educacionais do teórico estadunidense John Dewey, que formulou suas ideias pedagógicas com a intenção de revigorar os princípios do liberalismo como forma de enfrentar os problemas sociais decorrentes da crise do capitalismo, e também como forma de enfrentar as ameaças ideológicas do socialismo e do nazifascismo, que para Dewey se constituíam em regimes totalitários e antidemocráticos.

As influências escolanovistas fizeram parte do pensamento educacional de diversos autores até meados do século XX, mas, na ditadura militar, perdem espaço para as concepções tecnicistas, e, posteriormente, os setores conservadores da sociedade ganham espaço, com projeto neoliberal.

Santana (2016) realiza um estudo histórico dos debates sobre a educação integral, apresentando algumas experiências vivenciadas aqui no Brasil, afirmando que o processo de urbanização e industrialização do país provocou profundas mudanças na sociedade e assim, no sistema educacional. Explicando assim, como nasce as proposições de caráter compensatório para a educação. E assim, também se configura, segundo Santana (2016, p.68), a proposta do Partido dos Trabalhadores para a educação, com diversas políticas e programas, como o Programa Mais Educação.

Para Santana (2016, p. 71), o PMEd, faz parte de um processo denominado “hegemonia às avessas”, afirmando que:

sob o pretexto de atender a uma demanda histórica de ampliar o tempo pedagógico dos estudantes das escolas públicas brasileiras, são realizadas atividades pedagógicas que possibilitam a incorporação de valores sociais indispensáveis a reprodução do modo de produção capitalista.

O autor considera que há referência, nos documentos do Programa Mais Educação, às principais formulações dos Pioneiros da Educação Nova. Nesse sentido, Santana afirma que a proposta de educação do PMEd distancia-se das reivindicações para a educação da classe trabalhadora. Santana (2016, p.73) afirma que “pois a proposta educacional tem vinculação com ideias liberais e esta vinculação contribui para a contenção e a conformação destes indivíduos aos padrões e estruturas sociais atuais”.

O estudo de Duso (2015), **“Programa Mais Educação na Perspectiva de uma Política de Educação Integral: aportes do Ciclo de Políticas”**, faz uma análise do PMEd por meio do Ciclo de Políticas Públicas, que é um método de abordagem de pesquisa em políticas educacionais formulado por Stephen J. Ball e Richard Bowe, em 1992, como afirma Duso (2015, p. 561) “Esse método é apresentado em três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática”.

Nesse estudo, a autora compreende que a Educação Integral representa uma quebra em paradigmas para a construção de um novo projeto educacional dentro das escolas, no entanto, o que ela observa na pesquisa é que há um distanciamento entre a oferta de educação integral e o investimento em estrutura pedagógica e física. A autora menciona que:

para um projeto tão caro à sociedade brasileira, que é a melhoria da qualidade da educação por meio da oferta da educação integral, as condições de trabalho tanto dos professores, como da equipe diretiva e/ou dos monitores é uma questão que merece reflexões mais densas e profundas. Se estes trabalharão no projeto de formação integral dos alunos, devem receber todo o aparato necessário para fortalecer o processo educativo, o incentivo a carreira precisa partir de todas as instâncias (DUSO, 2015, p.89).

Por fim, destacamos o estudo de Silva (2013), com o título “**A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação**”, é um artigo que contribui decisivamente para a discussão desta dissertação, pois traz apontamentos dos fundamentos teóricos, a organização curricular, bem como a gestão no PMEd, por meio do estudo de algumas documentos oficiais disponibilizados pelo MEC. O autor problematiza, nesse estudo, a proposta de intercultural e intersetorial do Programa. Para ele, há uma subordinação da política à cultura, caracterizando o PMEd como pós-moderno.

Silva ainda afirma que, no atual cenário político que vive o país, a ampliação das funções da escola, quando aposta na proteção social, significa uma “redução das políticas sociais que transformam a escola pública elementar brasileira em uma espécie de posto avançado do Estado”. Silva (2013, p. 706), nesse sentido, também destaca a descentralização, fazendo críticas a proposta do Estado apenas como indutor de políticas sociais.

A escolha dos textos se deu pela aproximação com a temática deste estudo. Analisá-los, buscando compreender o PMEd como uma política pública, possibilitou ampliar o olhar acerca das categorias, já mencionadas, que servem de análise para este estudo: Estado, políticas públicas de educação integral e formação integral.

A partir das elucidações oriundas dessa etapa foi possível desenhar o percurso do estudo, delimitar o recorte histórico da análise e apontar elementos históricos, políticos e sociais, que revelam as contradições do Estado na oferta de Educação Integral, assim como na oferta de políticas públicas dentro dos marcos do projeto neoliberal que se inseriu no Brasil na década de 1990, como veremos no tópico que segue.

Destacamos que o levantamento da literatura é um processo que abre os horizontes da pesquisa, mas, que não se limita apenas à etapa inicial do estudo. Diversas outras pesquisas e estudos foram se somando à investigação durante o estudo, aprofundando o debate sobre o

tema em questão.

No próximo capítulo abordamos os elementos históricos e fundantes da proposta de educação integral, tendo como marco histórico o escolanovismo; o Programa Mais Educação e da formação omnilateral.

## **2.2 O papel do Estado e ofertas de políticas públicas para a educação brasileira.**

Para a compreensão da relação entre o Estado e a oferta de políticas públicas é imprescindível discutir sobre que Estado estamos falando, sobretudo, levando em consideração o contexto da sociedade brasileira. Nesse sentido, ressaltaremos a relação orgânica entre políticas públicas, Estado e classes sociais, entendendo ainda o papel que assume as políticas públicas no projeto social pautado no neoliberalismo.

Holfing (2001, p. 30) afirma que as políticas públicas são “formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social”. O Estado apresenta-se, na sociedade capitalista, como instituição que assegura e conserva a dominação e exploração de classe.

Destacamos aqui, para fins do nosso estudo, o pós-ditadura militar. A superação da crise econômica do Regime Militar e o “acerto de contas com o autoritarismo que supunha um dado reordenamento das políticas sociais, o qual deveria responder às demandas da sociedade por *maior equidade* e pelo *alargamento da democracia social*.” (DRAIBE, 2003, p.69). Esse período deu novos rumos ao sistema de proteção social, nesse processo e redemocratização do país, como esclarece Draibe (2003, p. 69):

A Constituição de 1988 consagrou os novos princípios de reestruturação do sistema de políticas sociais, segundo as orientações valorativas então hegemônicas: o direito social como fundamento da política; o comprometimento do Estado com o sistema, projetando um acentuado grau de provisão estatal pública e o papel complementar do setor privado; a concepção da seguridade social (e não de seguro) como forma mais abrangente de proteção e, no plano organizacional, a descentralização e a participação social como diretrizes do reordenamento institucional do sistema.

Com o Governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), no pós-ditadura militar, inicia-se a implementação da política neoliberal. Esse período foi marcado por intenso descontentamento da sociedade, pois, “as estruturas de poder econômico e social permanecem praticamente inalteradas” (DIÓGENES; SILVA, 2016, p. 261). Nesse contexto, com a crise, que se configurou como uma crise de governo e não como uma crise com a política neoliberal, a elite dominante obteve o domínio político, não abrindo espaço para a tão

esperada democracia popular.

Por paradoxal que possa parecer, com o progressivo acirramento da crise política no Brasil, as críticas feitas à política econômica e social implementada pelo governo federal perderam fôlego. Em contrapartida, a aposta no avanço das investigações de corrupção na base governamental, a defesa da ética na política e o chamado do *impeachment* de Collor passaram a ser a tônica da luta das forças sociais de oposição ao governo. (MARTUSCELLI, 2010, p. 544).

O modelo neoliberal consolida-se na gestão de Fernando Henrique Cardoso, a chamada “Era FHC”, como afirmam Andrade e Diógenes (2011, p. 46):

No sentido de “vencer o atraso”, o governo de Fernando Henrique despendeu toda a sua energia para assegurar a inserção do Brasil na nova ordem econômica mundial, de forma rápida e intensa, pressionado pelo receituário neoliberal imposto pelas instituições financeiras internacionais.

O modelo de sociedade neoliberal teve impacto direto nas políticas públicas de educação. A educação toma o caráter de “equalização social e combate às desigualdades” (AGUIAR, 2011, p.3), num processo de intenso embate entre a dinâmica da sociedade capitalista e as forças contrárias a essa dinâmica. Shiroma (2004, p. 9) ressalta que:

A análise das políticas sociais se obrigaria a considerar não apenas a dinâmica do movimento do capital, seus meandros e articulações, mas os antagonísticos e complexos processos sociais que com ele se confrontam [...]. Temos a convicção que as políticas educacionais, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições supra-referidas.

A educação brasileira está imersa na lógica das políticas propostas pelos organismos internacionais: O Banco Mundial e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento. Diógenes (2016, p. 21) acrescenta que “as políticas públicas de educação no Brasil têm sido marcadas pela ação ofensiva dos *lobistas* que defendem no Congresso Nacional os interesses relacionados ao mercado”.

Foi no governo de FHC que o sistema de proteção social tomou forma, partindo de um percurso histórico vindo desde o processo de redemocratização do país e também da própria Constituição Federal de 1988, como esclarece Draibe (2003, p. 70) “[...] o movimento reformador dos anos 1990 teve de se haver tanto com o legado histórico do sistema de proteção social como com esse outro legado social, institucional, político e cultural. Esse governo empreendeu diversas reformas no Estado, pela lógica da “racionalização e modernização”, o que promoveu a privatização de diversas estatais e modificou a gestão de políticas públicas. Oliveira (2011, p. 326) enfatiza que:

As reformas educacionais dos anos de 1990, no Brasil, tiveram como grande foco a gestão, buscaram por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica promover a ampliação do acesso à educação básica no país a partir de uma lógica racional, que tinha como paradigma os princípios da economia privada.

Oliveira (2011, p. 327), esclarece que o final da gestão de Fernando Henrique Cardoso foi marcada por fragmentações de políticas públicas consideradas temporárias “que se afirmavam mais como políticas de governo que de Estado, cujas bases institucionais de controle social não estavam definidas”.

A vitória de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), em 2002, representou a vitória dos setores progressistas da sociedade, mas sua gestão foi marcada pela política de conciliação com os setores conservadores da sociedade, com preservação da política econômica comprometida com o projeto neoliberal de sociedade. Para Barbosa (2015), o PT consolidou uma marca diferente em relação aos outros governos, como pode ser analisado:

A marca distintiva fundamental do PT e dos governos liderados por esse partido, quando comparado aos Governos Fernando Henrique, e seguramente um dos elementos que confunde a opinião pública acerca do caráter das suas políticas, reside nas políticas sociais compensatórias implementadas no País desde 2003. Essas políticas sociais, embora se situem no universo das políticas neoliberais e flexíveis, foram magnificadas mediante a política de transferência de renda (sobretudo do Programa Bolsa Família e da valorização do salário mínimo), o Programa Minha Casa Minha Vida e as políticas vinculadas a agricultura familiar. Todavia, ainda que possuíssem maior profundidade, abrangência e continuidade, não poderiam determinar a superação das estruturas e dinâmicas que reproduzem a exclusão social, o que exigiria rupturas profundas das formas de domínio da burguesa nacional e da dependência externa. (BARBOSA, 2015, p. 14-15).

Nesse cenário, as políticas públicas, mais especificamente as de educação, nascem atreladas à lógica imposta ao Estado, que foi a de tratar a “questão social” sob o viés da compensação e da proteção social, configurando a política social. Para Pereira et al. (2006, p.10)

a estratégia neoliberal de reprodução da força de trabalho consiste em implementar políticas sociais que consigam integrar os indivíduos, já que, em sua visão, o trabalho assalariado não tem mais essa capacidade. É esta perspectiva que vem determinando as tendências das políticas sociais no Brasil, que em oposição à universalização e a integração com as outras esferas da seguridade social, passando a ser centralizadas em programas sociais emergenciais e seletivos, enquanto estratégias de combate à pobreza.

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva, assim como o governo de Dilma Rousseff,

que juntos somaram 13 anos de gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), ao optarem pelo não rompimento com o modelo neoliberal, ficaram marcados por diversas contradições, o que culminou com a perda de apoio popular e tornou o governo ainda mais refém dos acordos com o corrupto Congresso Nacional, culminando com um golpe parlamentar, que afastou a presidenta Dilma Rousseff da presidência da república, por meio de um *impeachment* em 2016. Lesbaupin (2006, p. 4), ao analisar o governo Lula, assinala que:

Pois bem, o novo governo, que se elegeu graças a seu combate firme contra esta política, desde o início abandonou este discurso e aplicou-a decididamente. Aumentou os juros e, desde então, a cada vez que a inflação ameaça subir, aumenta-os novamente (o Banco Central é, de fato, independente – por decisão do Presidente da República). O superávit primário é bem maior que os 3,75% do PIB do tempo de FHC: ele é, em princípio, de 4,25% mas, de fato, chega a quase 5% (em 2005, chegou a 4,84%). Esta política exige que os investimentos em saúde, em educação fiquem no mínimo permitido pela lei e que os investimentos em habitação, em saneamento básico sejam baixos, porque o fundamental do que o país produz, do que o país arrecada, tem de ir para o pagamento da dívida (superávit, etc.) [...] Mas isto apenas confirma algo que já denunciávamos no governo FHC: esta política aceita o lugar no qual a ‘globalização’ – dirigida pelos países desenvolvidos – quer nos colocar, o lugar de exportadores de produtos primários e de matéria-prima.

A hegemonia liberal submete a política social à política econômica. O Estado, que dentro da sociedade capitalista (Estado burguês), institui-se para atender as demandas do capital, vê-se obrigado a, constantemente, conciliar os interesses coletivos da sociedade, dentro de uma contradição em que o Estado que legitima os males sociais é o mesmo Estado que vai tentar administrar seus efeitos e, com isto, elaboram-se políticas e programas sociais para atender a população mais pobre. Frigotto (2010, p.13) esclarece que “[...] o Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos sem alterar substancialmente as suas determinações”.

Contudo, consideramos que se faz necessário avaliar políticas públicas no Brasil por meio da análise crítica da sociedade, desvelando as contradições que estão colocadas no cenário político, econômico e social do país, dentro dos marcos da sociedade capitalista. Souza (2009, p.20) afirma que na avaliação da educação

dá-se a ênfase à avaliação dos resultados (e produtos), e, conseqüentemente, desvaloriza-se a avaliação dos processos, como é o caso dos exames nacionais que reduzem a complexidade do processo educativo apenas ao que é mensurável.

Nesse sentido, Souza (2009, p.26) considera que a avaliação no campo educacional

não pode ser compreendida como algo técnico, mas como uma questão pública, com debate crítico. Para isso é importante conhecer os objetivos que as políticas desejam alcançar. Assim, destaca que,

uma avaliação pública está balizada prioritariamente por orientações ético-política; implica uma avaliação que, descontrói, descreve, reflete, critica e organiza-se para melhorar as políticas, ao mesmo tempo em que transforma as relações entre indivíduos e grupos. O avaliador, em seu trabalho de avaliação, termina por avaliar a si próprio, pois se entende parte da política como um todo. A avaliação pública deve ser uma construção coletiva de questionamentos, é pôr em movimento um conjunto articulado de estudos, reflexões, vivências e juízos de valor que tenham alguma força de transformação qualitativa das políticas e de seu contexto, melhorando seus processos e relações sociais.

Um estudo crítico sobre políticas públicas, serve para analisar, em todas as suas fases, a viabilidade de programas e projetos, no entanto, sobre as políticas públicas, é preciso entender que “visam resolver as necessidades vitais enquanto direitos básicos de cidadania. Em sua vertente assistencialista, tem caráter mais paliativo do que corretivo” (PALMEIRA, 1996, p.5). Consideramos, assim, que:

avaliação nesta área do conhecimento deve ser vista como uma questão pública, não apenas técnica. Não como uma operação para equacionar tecnicamente as divergências, abafar os conflitos, homogeneizar os interesses, camuflar as desigualdades. Ao contrário, a qualidade da avaliação se dá pela sua contribuição ao debate crítico, informando-o e melhorando-o. (SOUZA, Como tudo que é humano está mergulhado em valores, e como tudo que é social tem necessariamente um sentido político – e este é o caso da educação - a 2009, p.26).

Assim, justificamos nosso intuito, neste estudo, de analisar o Programa Mais Educação, para além dos dados obtidos pelas avaliações de larga escala, objetivamos, compreendê-lo, dentro das suas determinações estruturais fincadas dentro do modelo societário capitalista vigente. Com isso, optamos por problematizar os conceitos e objetivos do Programa tanto nos documentos oficiais, quanto por meio das falas e narrativas de sujeitos responsáveis pela implementação e execução do Programa em Maceió.

### **3 A FORMAÇÃO INTEGRAL E A FORMAÇÃO OMNILATERAL: DESAFIOS PARA OS PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS**

#### **3.1 Fundamentos, história e política de formação integral: compreensões determinantes para uma análise crítica.**

Neste tópico, fazemos um resgate histórico da trajetória das propostas de Educação Integral no Brasil. Discorreremos sobre os fundamentos políticos que embasam tal proposta, no intuito de aprofundar o debate e apresentar a proposta de formação omnilateral como um horizonte a ser alcançado.

A trajetória da Educação Integral, ou escola de tempo integral, tem sua primeira experiência no Brasil com a proposta do educador Anísio Teixeira, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque), na década de 1950. Posteriormente, diversas outras experiências surgiram em paralelo ao debate entre a questão da quantidade e qualidade do ensino nas escolas públicas, fomentado por sindicatos, educadores e sociedade civil.

A compreensão de Educação Integral tem sua gênese no Brasil com a Escola Nova, sob a concepção de educação das décadas de 1920 e 1930 do século XX. Nesse período, e, juntamente com outras correntes ideológicas sobre Educação Integral<sup>9</sup>, Anísio Teixeira, representante do pensamento liberal da época, formula suas preocupações em torno da ampliação das funções da escola.

O pensamento de Anísio Teixeira parte de sua experiência com o pragmatismo americano, em sua visita aos Estados Unidos da América. Se contrapunha a visão “cívico-sanitária” que estava posta para a educação brasileira. Anísio Teixeira visava ampliar a noção de educação. Cavaliere (2010, p. 250), explica que

As bases de uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania estavam presentes desde os primórdios do percurso de Anísio Teixeira como pensador e político. Essa concepção foi sendo aperfeiçoada por toda a sua obra e envolveu diversos elementos, entre eles a sua permanente defesa do aumento da jornada escolar discente nos diferentes níveis de ensino.

O debate sobre a expansão da educação, a qualidade dos sistemas públicos e a laicidade sempre estiveram presentes no discurso de Anísio Teixeira, sua crítica ao

---

<sup>9</sup>Como por exemplo a da Ação Integralista Brasileira (AIB), com proposta de educação integral pautada na articulação entre Estado, família e religião.

“fetichismo da alfabetização”, bem como seus levantamentos de dados que apontavam o fracasso escolar da época o fizeram justificar a necessidade de mudanças. Assim, propõe que a escola não poderia ser de tempo parcial, mas de tempo ampliado, com formação para uma sociedade democrática. O autor afirma que:

não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhes amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. (TEIXEIRA, 1994, p.63).

A adesão à proposta de educação ampliada teve como elemento fundante o pensamento de Dewey, que ficou difundido entre a intelectualidade brasileira, tendo a democracia como questão central. Cavaliere (2010, p.252), esclarece que:

A defesa de uma escola com funções ampliadas, visível nas reformas dos anos 1920, se aprofundou entre os intelectuais reformistas e apareceu no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, documento elaborado por 26 intelectuais que propunha a renovação educacional no país.

A criação, em 1950, do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, concretiza a ideia de Anísio. Era um centro educacional com capacidade para quatro mil alunos, nas idades entre 7 e 15 anos, em que os estudantes ficavam no horário de 7h30 às 16h30. Era composto por quatro escolas-classe e uma escola-parque, esta complementava o horário das escolas-classe.

O projeto reformista de Anísio Teixeira perdeu fôlego na década de 1960, com o Regime Militar “após seu afastamento da vida política, da ditadura militar iniciada em 1964, suas propostas, como os Centros Educacionais, não lograram continuidade. A concepção de educação integral esteve estagnada por cerca de 20 anos” (CAVALIERI, 2010, p.258).

Destacamos também a experiência dos Ginásios Vocacionais, que duraram o período de 1961 à 1969, no estado de São Paulo, funcionavam em período integral e eram destinado à alunos de ambos os sexos, com idades entre 11 e 13 anos. De acordo com Nakamura (2016, p. 4)

A proposta identificava-se com os princípios do ensino renovado, um ensino de cunho transformador que objetivava formar o educando integralmente desenvolvendo-lhe aptidões tanto teóricas quanto práticas, com forte inspiração humanista, adotavam a democracia como prática pedagógica.

Os Ginásios Vocacionais foram violentamente extintos pela Ditadura Militar, com fichamento criminal de professores, coordenadores, com queima de arquivos e materiais e mesmo a famigerada prática da tortura.

Já próximo ao término do período militar, em 1983, Leonel Brizola foi eleito governador do Rio de Janeiro, onde foram criados os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS), sob a orientação de Darcy Ribeiro e arquitetura de Oscar Niemeyer. Ao todo foram erguidas 507 unidades de ensino. Mignot (2001, p. 158) esclarece que:

O projeto arquitetônico expressou a preocupação pedagógica em proporcionar aprendizagem, mas sobretudo em favorecer a aquisição de hábitos, atitudes, valores. Em seu interior, as salas de aula, as salas de leitura, os gabinetes médico-odontológicos, os refeitórios bem-equipados, as quadras de esportes, a casa dos alunos residentes, ajudaram a construir o mito de uma boa escola como uma escola diferente, protetora da infância e da sociedade, antídoto contra os perigos das ruas. A nova escola era apresentada como a solução para o combate à violência.

Na gestão de Fernando Collor de Mello, primeiro presidente eleito pelo voto direto pós-ditadura, foram criados os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), como esclarece Esquisani (2008, p.3), “era para ser uma rede de 5 mil estabelecimentos de ensino e assistência, mas se limitou à 444 escolas que, em tese, pouco diferiram de uma escola regular”.

as experiências de escolarização em tempo integral também ocorrem sazonalmente tanto em nível federal, quanto estadual, passando por experiências regionalizadas, focalizadas em diversos municípios brasileiros, como Apucarana/PR (adm. 2005-2008) e Pato Branco/PR (adm. 1997-2000); Chapecó/SC (adm. 2005-2008); Canela/RS (adm. 2001-2004 e adm. 2005-2008); Passo Fundo/RS (adm.2005-2008). Via de regra estas experiências locais têm em comum a referência aos Cieps (que acabaram por receber o status de experiência mais conhecida), bem como a idéia (*sic*) de que educação em tempo integral caracteriza-se, basicamente, pela dilatação do tempo de permanência do aluno na escola. (ESQUISANI, 2008, p. 3).

O debate e a proposição da educação integral ou de tempo integral, na busca pela qualidade da educação tem sido presente em diversos momentos da educação e da legislação brasileira. Ao longo do tempo à escola foram atribuídas, aos poucos, novas concepções de educação, novos compromissos surgiram, ao passo em que a escola se “abriu” para a grande massa da população. Entretanto, tanto a Educação Integral, quanto a busca pela qualidade da educação, são frutos de um debate ainda não consensual. Como afirma Cavaliere (2014, p. 1206),

Ainda que pouco precisa, a expectativa pela qualidade educacional está, mais do que nunca, presente na sociedade brasileira que não apenas percebe a diferença qualitativa entre as escolas existentes - diferença rigorosamente espelhada na hierarquia social - mas também se pergunta sobre o que a escola pode e deve ensinar e quais as suas responsabilidades específicas. É em função dessa expectativa que a escola de tempo integral aparece como elemento para um possível avanço em direção à referida qualidade, a

dependem do sentido e das funções que a ela se venha atribuir.

O foco sobre a Educação Integral, faz parte da construção de uma agenda de políticas públicas que visam a qualidade da educação sob a perspectiva da construção de uma sociedade democrática. Essa agenda veio se intensificando desde a década de 1990 no Brasil, com o processo de redemocratização do país. Entretanto Coelho et al. (2014, p. 358) esclarece que

[...] quaisquer que sejam esses olhares e papéis (*sic*), é preciso que não nos esqueçamos de que toda incursão no campo educacional é interessada, e carrega em si as ideologias e representações do(s) grupo(s) que a constitui(em). Em outras palavras, a contemporaneidade – assim como outros tempos históricos – vem sendo atravessada por disputas e conflitos ideológicos que, de certa forma, empurram nossa temática para caminhos outros.

Portanto, o percurso que a concepção de Educação Integral vem desenhando desde as primeiras décadas do século XX, até os dias atuais, no Brasil, configura-se como uma proposta que, além de ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, visa alcançar a tão almejada qualidade da educação.

A perspectiva de ampliar tempos, espaços, atores envolvidos no processo e oportunidades educativas em benefício da melhoria da qualidade da educação dos milhares de alunos brasileiros. Desse ideal constitui-se o Programa Mais educação como estratégia do governo federal para a promoção da educação integral no Brasil contemporâneo. (BRASIL, p. 2009, p. 5).

Assim surge o Programa Mais Educação, com a proposta de educação no contraturno, com discurso da construção de políticas de educação integral amparadas na ideia de que direito à educação é condição para a democracia. Para isso, aposta-se na articulação dos processos escolares com outras diversas políticas sociais.

O direito à educação de qualidade é um elemento fundamental para a ampliação e para a garantia dos demais direitos humanos e sociais, e condição para a própria democracia, e a escola pública universal materializa esse direito. Considerando-se a complexidade e a urgência das demandas sociais que dialogam com os processos escolares, o desafio que está posto, na perspectiva da atenção integral e da Educação Integral, é o da articulação dos processos escolares com outras políticas sociais, outros profissionais e equipamentos públicos, na perspectiva de garantir o sucesso escolar. Educação Integral: texto de referência para o debate nacional. (BRASIL, 2009, p.13).

O conceito de qualidade é um conceito construído historicamente, refere-se a demandas que se alteram com o tempo e possibilita variadas interpretações. Para o caso

brasileiro, é importante considerar as diretrizes oriundas dos organismos internacionais como determinantes para os caminhos da educação no país. Também se faz necessário entender como se organiza a educação nacional, para que se possa desenhar um conceito de qualidade da educação para a realidade brasileira. Davok (2007, p. 506) esclarece que:

Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo.

Construir um conceito de qualidade da educação pública para a realidade brasileira torna-se bastante complexo. Um país de dimensões continentais, fortemente marcado por profundas desigualdades sociais, desigualdades regionais e culturais. Araújo (2011, p. 280) aponta que “[...] ainda não temos, no Brasil do século XXI, um sistema de educação que possa ser denominado”.

Diante dessa realidade marcada por desigualdades, se busca, por meio de políticas públicas de educação, estabelecer os parâmetros de uma escola de qualidade, para isso, define-se alguns elementos construtivos dessa qualidade, são eles:

aumento dos recursos destinados à educação, regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, otimização e maior articulação entre as políticas e os diversos programas de ações na área; efetivação da gestão democrática dos sistemas e das escolas, consolidação de programas de formação inicial e continuada, articulados com a melhoria dos planos de carreira dos profissionais da educação etc. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p.206).

Assim, surgem diversos planos, projetos e programas que visam enfrentar os problemas da educação no país. Machado (2007, p. 277) coloca que “já tivemos o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), agora temos o Programa de Desenvolvimento da Educação, com ações que se prolongam de 2007 até 2022”.

Cria-se também as avaliações em larga escala, como o sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Prova Brasil, bem como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). É uma nova forma de regulação do Estado, que surge a partir do processo de redemocratização do país e se intensifica no início do século XXI. Araújo (2011, p. 286) aponta que essa nova forma de organização se orienta por:

transferência de encargos e gastos e responsabilidades para outras instâncias administrativas subnacionais, para escolas e mesmo para as famílias, ao mesmo tempo em que os marcos regulatórios do Estado são redefinidos a partir da lógica típica do mercado de prescrição de metas, objetivos e controle de produtos e resultados (ARAUJO, 2011, p. 286).

A luta pela qualidade da educação pública acontece em um cenário político de fortalecimento do projeto neoliberal de sociedade. Esse cenário configura-se como um grande desafio para a compreensão da relação entre o Estado e as políticas educacionais. Pois, como esclarece Araújo (2011, p. 288):

O ideal emancipador e igualitário do direito à educação também foi mitigado pelas próprias relações que se estabelecem na dinâmica interna da escola, já muitas vezes denunciadas como reprodutoras das desigualdades sociais e como inculcadoras dos valores e interesses das classes sociais que detêm o poder econômico e político.

O documento “Educação Integral: texto de referência para o debate nacional”, mostra uma proposta contemporânea de construção da educação integral no Brasil que é fruto da realidade marcada por desigualdades sociais, então

Pode-se dizer que as desigualdades também têm suas bases nas possibilidades de acesso e na qualidade da permanência das crianças e dos adolescentes nos sistemas públicos de ensino. No país, a crescente expansão da oferta de vagas na escola pública não foi acompanhada das condições necessárias para garantir a qualidade da educação. [...] muito embora a ampliação do acesso à escola tenha sido uma conquista – atualmente 97,3% das crianças e adolescentes de 7 a 14 anos estão matriculadas na escola pública – a proporção de estudantes que concluem o Ensino Fundamental é muito baixa. (BRASIL, 2008).

A qualidade da educação na proposta de Educação Integral do Programa Mais Educação, destaca não apenas o acesso, mas a permanência dos estudantes na escola, afirmando o direito à educação como condição para a democracia. Pois, o quadro que se apresenta, revela que “16% dos alunos abandonaram a escola antes de completar oito anos de estudo. Nas regiões mais pobres, como Norte e Nordeste, somente 40% das crianças concluíram o Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009, p. 13).

A ideia de Educação Integral proposta pelo PMEd completou 10 anos neste ano, desde a instituição da Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007. É um programa de ampla dimensão, de boa aceitação nas escolas e nas comunidades, mesmo apresentando alguns limites, como destacado nas entrevistas, principalmente, quando se fala sobre sua descontinuidade, revelando a necessidade de construção de uma proposta efetiva de Educação Integral nas escolas.

A análise dos documentos, assim como a apresentação da realidade apreendida pelas entrevistas, possibilitou perceber as contradições que estão implicadas na proposta do Programa Mais Educação, pois, compreendemos que o mesmo está imerso numa lógica que coloca a Educação Integral como uma política pública de educação que está fundamentada numa determinada concepção de mundo que, ao passo que discursa a busca pela qualidade da escola pública, se fundamenta na diminuição do Estado na oferta de demandas sociais. Vasconcelos (2012, p. 163) alerta que “toda política pública está baseada em determinada concepção de ser humano, de ciência, de mundo, de Estado, e de sociedade”.

Nesse sentido, Cavaliere (2014) alerta que o formato dado à Educação Integral, nos moldes de atividade “complementar” para apenas alguns alunos, como é a proposta do Programa Mais Educação, pode representar um erro da busca pela qualidade da educação, ela esclarece que:

Essa solução organizacional do tempo integral, que na verdade não constrói uma escola de tempo integral e nem cria as condições para o desenvolvimento da chamada “educação integral”, mas apenas oferece um regime escolar diferenciado para os alunos “mais necessitados”, gera uma excessiva dispersão de objetivos, ao mesmo tempo em que não mexe com o “coração” da instituição e pode levar a um trabalho com identidade educacional inespecífica, ao sabor de idiosincrasias locais e pessoais, ainda que em alguns casos ele possa aliviar tensões e situações emergenciais relacionadas aos direitos humanos específicos da infância e da adolescência (CAVALIERE, 2014, p.1212).

A pauta da Educação Integral do PMEd retoma o ideal do Manifesto dos Pioneiros da Educação, como afirmam Rodrigues; Viana e Bernardes (2013, p.07) sobre o presidente Luiz Inácio Lula da Silva “que colocou em pauta a qualidade da educação vinculada à proposta de uma escola republicana (que corresponde a uma educação pública, laica, obrigatória, gratuita e com qualidade para todos)”. Nesse sentido, a educação aparece como meio para o desenvolvimento econômico do país e também como forma de reduzir as desigualdades sociais.

Rodrigues, Viana e Bernardes (2013, p. 9), consideram que o “grande mérito do programa é re-colocar na agenda política, de forma concreta, a ampliação da jornada escolar nas redes públicas”.

Vasconcelos (2012, p. 170) ainda alerta que “as premissas de consolidação de uma educação no rumo da emancipação humana são fundamentais, porém esbarram sempre na lógica do capital”. Ainda afirma a autora:

O *Programa Mais Educação* em sua práxis, como política pública indutora de educação de tempo integral, mostra alguns avanços ao mesmo tempo em que perde com os recuos impostos pela execução do *Programa* na capilaridade municipal. Não se pode afirmar linearmente que o *Programa*, visto em sua totalidade, corresponda ou não em todos os seus aspectos à perspectiva emancipatória (VASCONCELOS, 2012, p. 170).

Assim, consideramos que o Programa Mais Educação, bem como a proposta de Educação Integral que ele se embasa, apresenta uma lógica bastante limitada, que não garante a formação humana em suas diversas dimensões.

### **3.2 A formação integral e a formação *omnilateral*: o escolanovismo e a formação do “homem novo”.**

Neste tópico analisamos os princípios que norteiam as propostas de formação integral e omnilateral, a partir de suas concepções e experiências práticas que estabeleceram seu arcabouço teórico e servem de referência para aprofundarmos a análise sobre a educação integral hoje.

Para isso, destacaremos o pensamento de John Dewey (1859-1952) e também apontaremos alguns elementos da experiência educacional soviética, que ao vivenciar um novo modelo de sociedade, possibilitou um arcabouço teórico rico sobre a formação *omnilateral*.

Partindo das ideias de John Dewey (1859-1952), nas quais a educação objetiva dotar o indivíduo de plenas condições para obter a sua apropriação de conhecimentos, o modelo de educação integral pauta-se em um processo de aprendizagem e de organização escolar individualizado. Dessa forma, favorece a lógica da competitividade, naturaliza o estado das coisas e ignora as desigualdades sociais existentes na sociedade, como esclarece Santomé (2003, p. 168) “mediante esforço individual e suas capacidades naturais inatas, adquire os méritos necessários para ter acesso a privilégios sociais, de maneira também individual”. Ou seja, as instituições escolares estão alicerçadas na formação do homem para atender as demandas da sociedade capitalista.

As similaridades entre os ideais propostos para a educação integral do PMEd e o movimentos escolanovista, já levantadas nesse estudo, nos deu elementos para compreender que a proposta de democracia pautada no acesso à educação, evidencia o ideal de democracia liberal, aquela que além de não discutir a raiz da desigualdade social, fortalece que a educação tem um papel de equalizar estas desigualdades sem a necessidade de romper com a lógica vigente.

As similaridades entre esses ideais propostos e o PMEd, nos permite analisar que a proposta de educação integral existente, pautada no acesso à educação como condição essencial para uma sociedade democrática, assume os parâmetros da democracia liberal, que compreende a escola como um ambiente alheio a realidade social a qual a mesma está inserida, sem permitir uma análise crítica, tampouco buscando dialogar com propostas transformadoras dessa lógica vigente.

Em contraposição a este ideal de educação democrática liberal que fundamenta essa proposta de educação integral, apontamos a formação *omnilateral*. Importante registrar que essa concepção surge e desenvolve-se a partir do processo de construção da sociedade socialista.

Marx e Engles, realizaram um profundo estudo sobre a sociedade capitalista, e da análise crítica realizada por eles, fez-se emergir a perspectiva de um novo modelo de sociedade, a sociedade socialista, que após a vitoriosa Revolução Russa de 1917, passou a viver sua primeira experiência através da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

A experiência soviética deu forma a um novo modelo de educação fundamentado na formação politécnica. Apesar de não ter desenvolvido nenhuma modelo de educação propriamente dito, Marx defendia que a educação deveria,

Substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade. As escolas politécnicas e agronômicas são fatores desse processo de transformação, que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna; constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. (MARX; ENGELS, 1983, p. 558-559).

O alto índice de analfabetismo e a necessidade de retirar o país da situação de atraso cultural e técnico-industrial que vivia a URSS no pós-revolução, impôs a adoção de uma profunda revolução na educação russa. Lênin, que “é apontado como o primeiro a recorrer a análise marxiana como base para o sistema escolar do socialismo” (MANACORDA, 1996, p. 55), foi artífice dessa transformação e da elaboração de importantes bases para a educação soviética.

Em 1919, Lênin assina o decreto “Sobre a liquidação do Analfabetismo”, em que utiliza elementos do Taylorismo, demonstrando a busca do conhecimento científico como motor dessa nova sociedade, independente de sua origem. “Conseguir a alfabetização total,

sem de modo algum nos limitarmos a isso, caminhar em frente a todo custo e utilizar os conhecimentos científicos europeus e norte-americanos - tal é nosso primeiro objetivo”. (LÊNIN, 1977, p. 40).

Partindo da análise de Marx o trabalho é fundante do ser social, sendo assim, a educação deve estar articulada ao trabalho, prevendo uma dimensão articulada entre a vida em sua forma plena e o trabalho como dimensão integrante e integradora. A educação como uma ação própria deste movimento. Nas palavras de Machado (1989, p. 126):

O ensino técnico seria, por isso, fermento da transformação: contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas e intensificar a contradição principal do capitalismo (entre socialização crescente da produção e mecanismos privados de apropriação). Por outro lado, contribuiria para fortalecer o próprio trabalhador, desenvolvendo suas energias físicas e mentais, abrindo-lhe os horizontes da imaginação e habilitando-o a assumir o comando da transformação social.

O processo de educação, portanto, adquire uma dimensão mais ampla que apenas o ambiente escolar, visando, em contraposição a escola tradicional, uma compreensão geral da sociedade, contribuindo com a formação da nova sociedade em construção. Freitas (2009, p. 131) acrescenta que:

A educação política, sendo maior que a escola, não significava que não fazia parte dela; é o que articularia a luta na sociedade com a função da escola, demonstrando a perspectiva de uma *educação* integrada e, ao mesmo tempo, a preocupação com a educação integral do homem, articulada aos anseios da construção de uma nova sociedade.

Lênin (1977), como crítico da escola tradicional, buscou dialogar com pensadores educacionais de sua época, e, por exemplo, John Dewey, que passou a ser expoente do escolanovismo foi convidado por diversas vezes à palestrar e debater sobre educação na URSS. Apesar das críticas a escola tradicional de ambos, havia divergências quanto ao papel de uma nova educação. Para Dewey a educação deveria servir para solucionar questões imediatas do indivíduo, já para Lênin, o papel da educação seria o de refletir sobre as questões relativas a toda a sociedade e colocar o desenvolvimento científico em favor da coletividade. Como se pode observar:

A velha escola era livresca, obrigava a armazenar uma massa de conhecimentos inúteis, supérfluos, mortos, que saturavam a cabeça e transformavam a jovem geração num exército de funcionários todos cortados pelo mesmo molde. Mas concluir daí que se pode ser comunista sem ter assimilado o tesouro de conhecimentos acumulados pela humanidade corresponderia a cometer um erro enorme (LÊNIN, 1977, p.124)

Favoreto (2008, p. 31) afirma que a “educação comunista girava em torno da união da

educação escolar com o trabalho produtivo e da necessidade de se formar o homem *Omnilateral*". A formação omnilateral, se contrapõe ao modelo de homem unilateral, criado pela sociedade capitalista, pois, por meio do trabalho alienado<sup>10</sup> como afirma Marx (2004, p. 81):

quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo alheio que ele cria dentro de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, e tanto menos o trabalhador pertence a si próprio.

A formação omnilateral pode ser entendida nos escritos de Gramsci. Ele acreditava na transformação do homem por meio do estímulo político vindo da necessidade da classe operária se tornar dirigente da mudança das estruturas sociais. Destacou duas categorias: educação e cultura, como chave de mudança social. Gramsci dava luz às instituições escolares porque, em primeiro lugar, eram “espaços de formação, informação, reflexão e construção do consenso na sociedade. Em segundo lugar, porque a escolarização é um meio de formação “massiva” de quadros dirigentes e de cidadãos em geral”. (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 1).

Nos escritos da maturidade, as *Cartas e Os Cadernos do Cárcere*, mais especificamente, em *Caderno 4-XIII (1930-1932)* – Gramsci aborda temas como “Todos os homens são intelectuais”, “a organização da escola e da cultura” e “Escola Unitária”, Manacorda (1990, p.152) alerta que Gramsci ao ampliar o discurso sobre intelectual, o define para:

as distintas tradições dos intelectuais dos vários países e para a relação entre os intelectuais e o partido político, considerando como o instrumento através do qual cada uma das classes elabora seus próprios intelectuais, e como mecanismo que na sociedade civil cumpre a dupla função que o Estado cumpre em escala mais ampla da sociedade política, isto é, a de unir, a seus intelectuais orgânicos, os intelectuais tradicionais, e fazer com que se tornem intelectuais políticos qualificados todos os seus membros.

Para este pensador a escola “é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (GRAMSCI, 1989, p. 9). Salieta que quanto mais extensa for a “área escolar”, mais complexa será a função intelectual nos Estados.

---

<sup>10</sup> Trabalho alienado ou trabalho estranhado em Marx consiste em compreender que “quanto mais o trabalhador produz, menos tem pra consumir; que quanto mais valores cria, mais sem valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o se produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador”. (MARX, 2004, p. 82).

O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos para os laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que fabriquem estes instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado, etc. Do mesmo modo ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação; escolas e instituições de alta cultura são similares. (GRAMSCI, 1989, p. 9).

Sua formulação sobre a escola refere-se a “escola comum e única”, debate que “se coloca no final do século XIX, quando as democracias capitalistas europeias se empenham em generalizar o ensino básico, expandindo o ensino público.” (MOCHCOVITC, 1992, p.48). Formula-se, nesse contexto, o ideal de educação como dever do Estado.

O modelo de escola profissionalizante é caracterizado por Gramsci como sujeição à lógica capitalista de produção e como forma de manutenção da ideologia dominante. Mochcovitc (1992, p. 56), esclarece que:

Gramsci insiste assim na necessidade de garantir, pelo menos nos níveis básicos de ensino, a existência da escola formativa, desinteressada, que representa a verdadeira tendência democrática. A escola democrática, que dever ser assegurada a todos pelo Estado, quando este é “ético” e “educador”, é aquela através da qual a sociedade coloca “cada cidadão”, em termos gerais e pelo menos “abstratamente”, na condição de se tornar “governante”.

A educação sob a perspectiva gramsciana é localizada no âmbito da luta hegemônica, compreendendo a luta de classes e a superação do capitalismo. Considera a escola como espaço de organização da sociedade civil, responsável pela disseminação de ideologias. Se preocupou com os desdobramentos da sociedade industrial, para ele:

[...] as escolas do tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer os interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 1979, p.136).

A experiência da União Soviética, os estudos de Marx, Lênin e Gramsci, apontam a possibilidade de construção de um novo tipo de formação humana, a que visa a construção e/ou fortalecimento de valores vinculados a coletividade e a igualdade entre homens e mulheres, visando a superação das profundas contradições e desigualdades da sociedade de classes.

A compreensão da possibilidade real de superação do capitalismo ficou ameaçada com o fim da URSS, pois houve um fortalecimento dos ideais da sociedade capitalista. Sustenta-se a tese de “fim da história” e coloca-se o ideal de que o capitalismo é a única e melhor

possibilidade de dinâmica social, econômica e política.

A educação na sociedade capitalista também assume lugar de destaque nos discursos dos governantes. Na configuração da sociedade atual, à educação é dado o papel de construir uma sociedade inclusiva, como afirma Freitas (2016, p. 190) “[...] a educação é concebida como fator de coesão social, desde que tenha como princípio o respeito a diversidade e à especificidade do homem.”

Nesse sentido, alguns autores defendem que a lógica educacional que se perpetua na sociedade capitalista é a de amenizadora das mazelas sociais, portanto, só será possível construir novos modelos educacionais, fundamentados na emancipação humana, com a superação da lógica social vigente. A sociedade capitalista, ao deturpar e dissimular suas contradições, coloca na atualidade uma gama de projetos e programas educacionais fundamentados na lógica de inclusão, assim insere-se o Programa Mais Educação e sua proposta de indutor da educação integral, como vimos já neste estudo.

Assim, tal programa acaba por refletir o cenário atual das políticas públicas educacionais no Brasil. Levantar as contradições implicadas nessa composição de políticas públicas educacionais, entender e problematizar o Programa Mais Educação, foi o objetivo principal dessa pesquisa.

Consideramos que a temática da educação integral, que tem centralidade importante no cenário educacional atual, permite um passo adiante, a fim de superar a escola de turnos.

No entanto, as diretrizes apontadas no PMEd seguem no caminho da construção escolanovista, distanciando-se de uma formação omnilateral, que representa efetivamente os parâmetros mais próximos do conceito de uma educação emancipadora e que dialogue com as demandas e o próprio desenvolvimento da nossa sociedade.

No capítulo que segue trataremos os dados do PMEd, apresentando suas fundamentações e contradições. Para isto, observaremos, nos documentos oficiais, as categorias: 1) Escola; 2) Educação Integral e 3) Intersetorialidade. A escolha dessas categorias referem-se apenas à análise dos documentos, pois consideramos que analisar a concepção de escola, educação integral e a proposta de Intersetorialidade nos darão elementos para compreender e problematizar a proposta dentro da perspectiva crítica que estamos construindo.

Entender qual a visão de escola que fundamenta o PMEd nos dará bases para analisá-lo como um Programa que se propõe a fomentar a Educação Integral, e para isso traz a Intersetorialidade como meio de articular diversos Ministérios em prol da Educação Integral, como podemos verificar no documento norteador do Programa Mais Educação: gestão

intersetorial no território (BRASIL, 2009, p. 24), “o Programa afirma o potencial educativo de amplo espectro das políticas públicas setoriais: Assistência Social, Ciência e Tecnologia, Cultura, Educação, Esporte, Meio Ambiente”.

## **4 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MACEIÓ: O QUE NOS DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS E OS DADOS DE REALIDADE**

### **4.1 O Programa Mais Educação: apresentação, fundamentações e contradições.**

Neste tópico faremos, a princípio, a apresentação do PMed, trazendo suas fundamentações, num movimento de pesquisa dinâmico e a partir de alguns documentos oficiais disponibilizados no site do MEC<sup>11</sup>, buscaremos neste capítulo nos aproximar das informações conceituais e ideológicas do Programa, assim como da legislação que o regulamenta. Pois, de acordo com Gil (2002, p.62-3), a pesquisa documental é “fonte rica e estável de dados”. Pádua (1997, p. 62) corrobora esclarecendo que:

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas Ciências Sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências.

Para tanto, analisaremos, por meio de categorias, alguns documentos norteadores do Programa, buscando refletir sobre os elementos estruturantes da política de indução do Educação Integral contida no PMed.

Posteriormente, os dados serão tratados e analisados por meio de categorias, pois, segundo Kuenzer (1998, p. 62)

são as categorias que servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, e importância.

No quadro educacional, os anos iniciais do governo Lula, não representaram radicais mudanças em relação ao modelo anterior, no entanto, algumas políticas, consideradas compensatórias<sup>12</sup>, marcaram a gestão do Partido dos Trabalhadores (PT).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) pode ser compreendido como a primeira grande iniciativa do governo em reorientar a política educacional e elevar os índices

---

<sup>11</sup> <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/publicacoes>

<sup>12</sup> “Este conceito denota, de modo amplo e geral, todo tipo de ação de governos que tem por objetivo minimizar carências nas condições de vida de estratos sociais específicos, vistos como prejudicados ou discriminados pelo padrão dominante de distribuição da riqueza social. Nesse nível de generalidade, o conceito aplica-se a sociedades historicamente determinadas e refere-se às opções de políticas sociais de seus governos. Essas políticas têm incluído programas de assistência e de transferência de renda, além daquelas referidas à educação gratuita, à previdência e à seguridade social” (SILVA, 2010, p.1).

educacionais por meio do Programa de Ações Articuladas (PAR), tendo como referência o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Oliveira (2011, p.328) explica que:

Criado em 2007, o IDEB passou a ser a principal referência do governo para aferir a qualidade na educação. O IDEB mede o desempenho do sistema, estabelecendo uma escala que vai de zero a dez. O índice, inspirado no PISA, foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

A partir dos resultados dos índices do IDEB, o MEC ofereceu apoio aos municípios com baixos indicadores educacionais. Adotando uma política de Estado que reuniu programas de governo à organização educacional. Dalila (2011, p.329) esclarece que:

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado em 2007, tem por objetivo melhorar a qualidade da educação em um prazo de 15 anos. Dentro de suas ações, inclui-se o Programa Mais Educação, criado pela portaria interministerial, nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10. É coordenado em parceria entre a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação.

É um Programa de indução da agenda de Educação Integral, operacionalizado por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que atende “as escolas prioritárias, cuja listagem é anualmente incluída no Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação – SIMEC ([www.simec.gov.br](http://www.simec.gov.br)).” (BRASIL, 2011, p. 8). Representa a construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, por meio de diálogos entres diversos Ministérios.

É assegurado pela legislação, seguindo o ideal de 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”, art. 34. da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN – nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

A Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001 também assegura, em seu art. 1º que “fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez

anos”, trazendo como uma das metas, meta 18 “Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos”.

O novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) afirma como dever do Estado, em sua meta 6, “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”.

O PMEd se propõe ofertar uma jornada escolar de 7 horas diárias, com atividades em concordância com o Projeto Político Pedagógico da Escola, escolhidas dentro dos 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. O Saiba Mais - Programa Mais Educação (BRASIL, 2016) acrescenta que:

Diferentes experiências pedagógicas indicam o papel central que a escola tem na construção de uma agenda de Educação Integral articulando, a partir da ampliação da jornada escolar, políticas públicas, equipamentos públicos e atores sociais que contribuam para a diversidade e riqueza de vivências que tornam a Educação Integral uma experiência inovadora e sustentável ao longo do tempo.

O Documento “Passo a passo”, que estabelece os critérios de organização e funcionamento do PMEd, aponta um número mínimo de 100 estudantes por escola, categorizados a partir de alguns elementos:

estudantes que estão em situação de risco e vulnerabilidade social;  
 estudantes que congregam, lideram, incentivam e influenciam positivamente seus colegas;  
 estudantes em defasagem ano escolar/idade;  
 estudantes dos anos finais da 1ª fase do ensino fundamental (4ª série / 5º ano) e da 2ª fase do ensino fundamental (8ª série/ 9º ano), entre os quais há maior saída extemporânea;  
 estudantes de séries/anos nos quais são detectados índices de saída extemporânea e/ou repetência;  
 estudantes que demonstram interesse em estar na escola por mais tempo;  
 estudantes cujas famílias demonstram interesse na ampliação de sua permanência na escola. Passo a Passo. (BRASIL, 2011, p. 14).

A proposta de educação evidenciada por este Programa é aquela que visa ultrapassar os muros da escola, numa relação direta com a comunidade, com a cultura, com ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas. Com isto, estabelece um perfil de profissional afirmando que:

A Educação Integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores, estudantes universitários com formação específica nos macrocampos), observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário (BRASIL, 2011, p.14).

É designado um professor, de preferência com 40 horas, para coordenar e acompanhar as atividades que serão ofertadas por monitores estudantes de graduação, ou por pessoas da comunidade que possuam habilidades apropriadas.

A adesão ao Programa pelas Unidades Escolares obedece às seguintes etapas, (BRASIL, 2016):

Recebimento nas Secretarias de uma relação das Escolas do INEP atendendo aos critérios preestabelecidos pelo MEC.

Visita técnica às escolas constantes da relação para, inicialmente, comunicar à equipe Diretiva da Escola, conhecer a estrutura física e apresentar o Programa para a comunidade escolar, que deve atender os mínimos critérios estabelecidos, bem como a aceitação da comunidade escolar.

Realização do cadastramento com os macrocampos selecionados pela escola considerando o seu entorno.

Aprovação do plano de ação da escola condizente com o PPP e, posteriormente, encaminhado ao MEC, depois de avaliado pela coordenadora do Programa Mais Educação.

Plano consolidado avaliado pelo MEC e encaminhado ao FNDE para liberação, ou não, dos recursos.

O documento intitulado “Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada: como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem”, elaborado pela parceria entre o MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), juntamente com a UNDIME, Consed, CNTE, ANFOPE, Universidades, sociedade civil organizadas e ONGs, traz elementos para a compreensão da proposta de Educação Integral que fomenta do Programa Mais Educação:

A formulação de uma proposta de Educação Integral implica ampliação qualificada do tempo, mesclando atividades educativas diferenciadas. Ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, superando a fragmentação, o estreitamento curricular e a lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos rígidos. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar (BRASIL, 2011, p.24).

No entanto, entre 2015 e 2016 o Programa Mais Educação passou por reformulações,

a primeira ainda na gestão de Aloízio Mercadante (PT), que segundo dados do estudo<sup>13</sup> “Programa Mais Educação - Avaliação de Impacto e Estudo Qualitativo”, realizado pela Fundação Itaú Social e Grupo Banco Mundial, considerou que o PMEd não tem contribuído para a melhoria das aprendizagens em Português e Matemática, bem como na taxa de abandono escolar. Foi feita uma avaliação a curto prazo utilizando-se os resultados da Prova Brasil e do Censo Escolar, em que se chegou as seguintes considerações:

Os resultados estimados baseiam-se essencialmente na comparação dos indicadores educacionais médios dos alunos de escolas participantes e não participantes entre 2007 (antes da implementação do Programa) e 2011 (quando o Programa atingiu o total de 6,2% das escolas públicas brasileiras) (BRASIL, 2015, p. 46).

Mesmo levando em conta o critério de escolhas das escolas participantes do Programa e também o ano de adesão, que são as escolas que possuem baixos indicadores, o PMEd não forneceu meios para que houvesse melhoria na aprendizagem das disciplinas de Português e Matemática nem diminuiu a taxa de abandono escolar. O estudo considera que:

Os resultados mostram que a participação no Mais Educação apresenta, em média, impactos estatisticamente não significativos nas taxas de abandono escolar e produz impactos médios negativos nos resultados dos alunos nas provas de Matemática. O efeito negativo sobre a avaliação de aprendizagem de Matemática é mais forte no curtíssimo prazo, após cerca de um ano de participação. Além disso, os impactos negativos são maiores nas escolas que aderiram ao Mais Educação em 2008 do que naquelas que aderiram ao Programa posteriormente, em 2010. De modo geral, isso sugere que os impactos negativos poderiam ser explicados, ao menos parcialmente, pelos diversos desafios na fase inicial de implementação de um novo modelo de escola para alunos e professores (afetando também os hábitos de estudos). Desse modo, pode ser que, à medida que o Programa se consolida, os impactos melhorem, e o efeito negativo sobre o aproveitamento dos alunos em Matemática se dissipem. Nesse sentido, o oferecimento de orientações mais assertivas às escolas, sobretudo na esfera pedagógica, juntamente com um monitoramento mais estruturado do Programa, poderia aprimorar sua implementação e eficácia (BRASIL, 2015, p. 95).

O ano de 2016 foi um ano marcado, na história do Brasil, por diversas mudanças no quadro educacional, no pós *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff (PT), e sob o Governo do Michel Temer (PMDB), com Mendonça Filho (DEM) como novo Ministro da Educação. Nessa nova configuração, o Programa Mais Educação, após um período de não recebimento de verbas para seu funcionamento, apresenta, em outubro de 2016, uma nova formulação, rerepresenta-se como “Programa Novo Mais Educação”. Criado pela Portaria

---

<sup>13</sup>Disponível em: [http://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/relat\\_Mais\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_COMPLETO\\_20151118.pdf](http://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/relat_Mais_Educa%C3%A7%C3%A3o_COMPLETO_20151118.pdf)

MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016. No “novo” formato o Programa se apresenta como:

uma estratégia do Ministério da Educação para melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. Em 2017, o Programa será implementado por meio da realização de Acompanhamento Pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar (BRASIL, 2016).

A grande diferença entre o novo Programa e o antigo modelo do PMEd, está na divisão entre dois modelos de escolha: um com cinco horas de atividades e outro com 15 horas. A partir das novas diretrizes as escolas optarão por 5 horas ou 15 horas semanais.

As escolas que optarem por 5 (cinco) horas de atividades complementares por semana, terão as seguintes atividades: a) Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa, com 2 (duas) horas e meia de duração; b) Acompanhamento Pedagógico de Matemática, com 2 (duas) horas e meia de duração.

As escolas que optarem por 15 (quinze) horas de atividades complementares, terão que dividir o tempo com as seguintes atividades: a) Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa com 4 (quatro) horas de duração; b) Acompanhamento Pedagógico de Matemática, com 4 (quatro) horas de duração; c) 3 atividades de escolha da escola dentre aquelas disponibilizadas no Sistema PDDE Interativo, a serem realizadas nas 7 (sete) horas restantes.

O Programa Mais Educação, está há quase 10 anos inserido nas escolas, passou nos últimos meses por mudanças na forma de se organizar, o foco que está sendo priorizado no Programa Novo Mais Educação é o macrocampo de Acompanhamento Pedagógico. Para melhor compreender a proposta de educação que vem se construindo no PMEd, focalizaremos, a partir de agora, nas concepções, diretrizes e fundamentações teóricas que embasam alguns documentos oficiais do Programa Mais Educação a partir de categorias de análise, são elas: 1) Escola; 2) Educação Integral e 3) Intersetorialidade. Chizzotti (2006, p. 117) afirma que “a eleição das categorias é fundamental para se atingir os objetivos que se pretende, pois devem estar claramente definidas e sempre pertinentes aos objetivos pretendido na pesquisa [...]”.

Tomamos como base os documentos: “Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes”; “Educação Integral - Texto Referência Para o Debate

Nacional”, a Portaria Normativa Interministerial Nº- 17, de 24 DE Abril de 2007 e o texto “Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território”.

A escolha dessas categorias se deu a partir das reflexões apresentadas nos capítulos anteriores, e pela necessidade de compreender os elementos que as fundam, no intuito de problematizar as concepções que se colocam ao PMED, no que tange à proposta de educação integral e o papel da escola, entendendo sua função social dentro da sociedade capitalista.

Buscamos também compreender qual a relação que se coloca entre escola e comunidade, visto que há um discurso recorrente acerca da necessidade desta relação, e por fim, desvendar as relações que se colocam no discurso da Intersetorialidade. Sabemos que essas categorias se cruzam e se completam, são, portanto, analisadas sempre por meio de suas relações e aproximações.

A princípio, destacamos a categoria **escola** com o objetivo de revelar e problematizar a visão de escola que embasa o projeto de indução da educação integral. Sabemos que a função social da escola passou por diversas ressignificações e se propõe, na atual realidade e com marcas das experiências anteriores, à educar e proteger crianças e adolescentes das mazelas sociais, como perceberemos na análise deste estudo.

O documento “Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes”, disponibilizado na página no MEC<sup>14</sup>, é uma das publicações que fundamentam o Programa Mais Educação, o referido documento destaca também o papel escola, da responsabilidade social de combate à violência.

O documento supracitado, aborda e esclarece os diversos tipos de violência praticados contra as crianças e adolescentes, seja a violência física, psicológica ou simbólica e coloca para a escola um papel de destaque na construção de novos caminhos para crianças em vulnerabilidade social.

O documento ainda destaca que a escola também pode se constituir como um espaço de poder, afirma que as crianças e adolescentes das famílias mais empobrecidas são as que mais estão vulneráveis à violência, por isso, enfatiza que “uma das maneiras de agir na busca da redução da pobreza é propiciar mais e melhor educação às camadas pobres” (BRASIL, 2008, p. 67). E acrescenta sobre o papel da escola e dos programas educativos:

Os programas sócio-educativos que se desenvolvem no contraturno da escola têm a função de criar oportunidades para que crianças de famílias de baixa renda pratiquem esportes, desenvolvam atividades artísticas e culturais e competências sociais, brinquem e tenham seu estudo acompanhado. A intenção não é a de substituir ou repetir o que a criança faz na escola, mas

---

<sup>14</sup>[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escqprote\\_eletronico.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escqprote_eletronico.pdf)

complementar e enriquecer a educação que ela recebe de seus professores e de sua família.

Nesse sentido, a ampliação das funções da escola e dos espaços escolares, é justificada, ressaltando o papel da escola como espaço de cuidado e não de educação, de formação geral, como se pode analisar:

Não se deve ter receio de assumir que a escola, neste momento, tem ocupado esse lugar central no “cuidado” às crianças e aos jovens, ainda que enfrentando inúmeros desafios e fazendo-o de modo solitário. Além disso, é preciso salientar o fato de que a instituição escolar, por vezes, não tem sabido estabelecer um diálogo com a sociedade, o que pode estar associado a convicções e crenças que impedem a leitura do momento histórico que exige novas formas de funcionamento das instituições, a partir do redirecionamento de sua função. Pode-se afirmar que o compartilhamento das decisões e a ação coletiva tornaram-se imperativos na relação entre escola e sociedade. (BRASIL, 2008, p. 29).

Silva, J. e Silva, K. (2013, p. 703) esclarece que “conforme análise dos documentos oficiais, a decisão de tomar o ideal da educação integral no Brasil é contemporânea aos esforços do Estado para a oferta de políticas públicas redistributivas de combate à pobreza”. Mesmo compreendendo a escola como espaço de proteção e formação, o Programa vislumbra outras instituições no processo educativo: a comunidade, a família, as organizações governamentais e não governamentais. etc.

Nesse sentido, Silva, J. e Silva, K. (2013, p. 711) alerta que no processo de ressignificação do neoescolanovismo<sup>15</sup>, a ampliação e articulação dos espaços escolares com a comunidade são frutos do pensamento pragmatista liberal de Dewey e Anísio Teixeira, então:

Isso na verdade, faz com que o Programa Mais Educação se distancie de outras experiências histórias de educação integral, desenvolvidas no Brasil, que se preocupavam com a ampliação física e reconfiguração arquitetônica da escola. Na história da educação integral brasileira, a ampliação do tempo esteve sempre associada à do espaço, por meio da construção física de escolas e de grandes investimentos financeiros. Porém, em um contexto de redução de gastos ditados por um Estado neoliberal, esse caminho será uma verdadeiros sacrilégio ao credo hegemônico. [...] Daí a solução de flexibilização dos espaços escolares, com o apoio das redes sociais e da

---

<sup>15</sup> Neoescolanovismo é usado aqui como termo desenvolvido por Saviani (2007) em referência ao lema “aprender a aprender” do final do século XX. “Essa visão propagou-se amplamente na década de 1990, como se pode constatar pela sua forte presença no “Relatório Jacques Delors”, publicado pela UNESCO em 1996, como resultado dos trabalhos da comissão que, entre 1993 e 1993, se dedicou a traçar as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI. Tal relatório foi publicado no Brasil em 1998, com apresentação do então ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza, em que ele realça a importância desse documento para o cumprimento da tarefa, a qual o ME estava voltado, de repensar a educação brasileira”. (SAVIANI, 2007, p. 433).

sociedade civil, sob a insígnia heroica de valorizar a diversidade, porém, representando mais uma forma de economia de presença do Estado. (SILVA, J.; SILVA, K., 2013, p.711).

Buscar fortalecer o ideal de redes de colaboração entre comunidade, sociedade civil, organizações não governamentais e governamentais, trazendo elementos de “Cidades Educadoras”<sup>16</sup> e “territórios educativos”<sup>17</sup>, em uma realidade de precarização da escola pública, de cortes de orçamentos para as esferas públicas, revela-se contraditório, pois, é necessário destacar a importância de manter fortalecido o conceito de escola como espaço de socialização dos conhecimentos históricos acumulados pela humanidade e para isso é preciso investir nesta instituição social como lugar de produção e socialização de conhecimentos (SILVA, J.; SILVA, K., 2013).

A contradição que se acentua sobre o papel da escola no PMEd é que, ao passo que coloca a escola como parte de um rede de proteção às crianças de adolescentes, coloca também a ampliação dos espaço educativos, na relação escola-comunidade, deixando de problematizar a situação social em que os territórios estão inseridos.

Muitos bairros, em diversas localidades do país, não possuem equipamentos públicos diversificados, nem uma rede de apoio e atendimento qualificada, o que há é a escola como única instituição responsável por educar, proteger, e ainda assim de forma precarizada. Silva, J. e Silva, K. (2013, p. 709), afirmam que “essa reconfiguração do papel da escola acontece exatamente no momento em que o capitalismo revela sua face mais perversa e sua impossibilidade de garantir vida digna a todos”.

Agora partimos para a análise da segunda categoria, a da concepção de **Educação Integral** que orienta o Programa Mais Educação, que pode ser percebida em diversos documentos. Destacaremos aqui o documento “Educação Integral - Texto Referência Para o Debate Nacional” e a “Portaria Normativa Interministerial Nº- 17, de 24 de Abril de 2007”. O documento “Educação Integral - *Texto Referência Para o Debate Nacional*”, aborda a Educação Integral no Brasil contemporâneo. Afirma que tem por objetivo “construir soluções

---

<sup>16</sup> “Cidade Educadoras” é um movimento que vem se intensificando no “mundo todo com a criação da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) em 1990, em Barcelona, na Espanha[...]”. O documento “Territórios Educativos para a Educação Integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade” explica que “a cidade educativa é, assim, uma ideia-força que conscientiza o cidadão da necessidade de nela intervir, com vistas à otimização de sua dimensão educadora” (BRASIL, 2017. p.33).

<sup>17</sup> A proposta dos “territórios educativos” para o Mais Educação está também exposta no documento “Territórios Educativos para a Educação Integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade”. Obedece ao decreto 7.083, de janeiro de 2010, que regulamenta no Art. 2º “São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação: II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas”.

políticas e pedagógicas criativas e consequentes para o combate às desigualdades sociais e para a promoção da inclusão educacional” (BRASIL, 2009, p. 12), aponta que:

Considerando-se a complexidade e a urgência das demandas sociais que dialogam com os processos escolares, o desafio que está posto, na perspectiva da atenção integral e da Educação Integral, é o da articulação dos processos escolares com outras políticas sociais, outros profissionais e equipamentos públicos, na perspectiva de garantir o sucesso escolar.

Nesse sentido, a proposta de Educação Integral que se apresenta para o PMed não é apenas o de elevar o nível de desempenho dos estudantes nos sistemas de avaliação escolar, mas refere-se à um conjunto de ações de reorganização curricular com foco em práticas “multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados” (BRASIL, 2009, p.36), assim:

faz-se necessária uma nova organização do currículo escolar, em que se priorize muito mais a flexibilização do que a rigidez ou a compartimentalização, o que não significa tornar o currículo frágil e descomprometido com a aprendizagem do conjunto de conhecimentos que estruturam os saberes escolares. É somente a partir do projeto político-pedagógico, construído coletivamente, que a escola pode orientar e articular as ações e atividades propostas na perspectiva da consecução da Educação Integral, baseada em princípios legais e valores sociais, referenciados nos desafios concretos da comunidade onde está inserida a escola.

As funções de proteger e incluir, aliadas ao papel de educar da escola, se apresentam pelo PMed, como uma necessidade atual, pela ideia de ampliação e flexibilização dos espaços educativos, fundamentado em um regime de colaboração. Nesse sentido, o (BRASIL, 2009, p. 17) problematiza que,

[...] no contexto de uma “Educação Integral em Tempo Integral”, ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático. Nesse sentido, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico.

O conceito de Educação Integral passou por um longo processo de resignificação, desde o início do século XX até os dias atuais, e as concepções político-ideológicas que servem de embasamento apontam diversas vertentes sobre essa formação. Notamos, contudo, que mesmo diante das divergências entre as concepções que se apresentam, sejam elas conservadoras, socialistas ou liberais, todas se propõem à formar o homem em suas diversas dimensões: cognitiva, afetiva, corporal, social, dentre outras. Assim também ocorre com o Programa Mais Educação, como estabelece o artigo primeiro da Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, que o regulamenta:

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).

No entanto, faz-se necessário destacar que, na atualidade, em um cenário hegemônico de fortalecimento do neoliberalismo<sup>18</sup>, em que o papel de Estado é o de indutor de políticas públicas, a oferta de Educação Integral apresenta-se centrada na inclusão, pelo discurso da diversidade, da heterogeneidade, com foco na emancipação por meio dos esforços individuais do ser humano, ao passo que nega a totalidade<sup>19</sup>, dá-se como solução “a afirmação dos diferentes sujeitos identitários, sem questionar as determinações materiais que historicamente condicionaram as políticas de silenciamento e exclusão que buscam combater” (SILVA, J.; SILVA, K., 2013, p.708).

Esta articulação entre a vida dos educandos com a espaço escolar, que tem fontes no pragmatismo e no escolanovismo de John Dewey e Anísio Teixeira, busca a superação da instituição escolar como “instituição total”, aprofundando o regime de colaboração, colocando para a sociedade a responsabilidade de mobilização para o desenvolvimento da educação.

Com isso, podemos estabelecer relações com a última categoria de análise desse estudo, a categoria de **Intersetorialidade**. A Intersetorialidade pressupõe a Educação Integral e integrada que amplia a noção de gestão escolar e espaços escolares. Pinheiro (2009, p. 62), esclarece que:

A utilização do espaço extraescolar possui, como um de seus vieses conceituais, a proposta das cidades educadoras que institui os princípios de parceria entre Estado e sociedade civil, pois, ao estabelecer as políticas locais, estimula a participação dos indivíduos, em um processo em que a educação, além de um direito de todos, passa a ser de participação espontânea de todos os cidadãos. A partir dessas considerações, percebemos

---

<sup>18</sup> Segundo Ibarra (2011, p.239) “[...]neoliberal exalta as virtudes abstratas dos mercados, dos prêmios aos mais aptos, da competitividade, da eficiência, das ganâncias, dos direitos de propriedade, e da liberdade de contratação. Critica, em contrapartida a intervenção estatal e a própria política, taxando-as de perniciosas e ineficientes. Assim se articulam as teses e se prepara o salto à ideia de que os mercados constituem o miolo de um sistema social ideal, automático, o qual garante o bem-estar e a prosperidade”.

<sup>19</sup> Bottomore (2001, p. 596) “A totalidade social na teoria marxista é um complexo geral estruturado e historicamente determinado. Existe nas e através das mediações e transições múltiplas pelas quais suas partes específicas ou complexas – isto é, as “totalidades parciais” – estão relacionadas entre si, numa série de inter-relações e determinações recíprocas que variam constantemente e se modificam. A significação e os limites de uma ação, medida, realização, lei, etc. não podem, portanto, ser avaliados, exceto em relação à apreensão dialética da estrutura da totalidade”.

que o conceito de educação integral no debate atual, tem como alicerces os diferentes entendimentos social, político e historicamente construídos a respeito das categorias tempo escolar, espaço educativo, ações integradas, intersetorialidade, formação integral, entre outros, sendo esse um conceito em construção.

A proposta de Educação Integral do PMEd é pautada pela lógica da construção de redes de colaboração, em uma articulação com a sociedade, e é fundamentada pelo ideal de descentralização. A descentralização é justificada pelo fortalecimento dos governos locais, na execução e coordenações das políticas sociais.

A ênfase que vem sendo dada neste texto ao processo de negociação e pactuação entre os agentes públicos envolvidos é decorrente de uma característica fundamental das políticas públicas pós Constituição Federal de 1988: a descentralização e o fortalecimento dos governos locais. Gestão intersetorial no território. (BRASIL, 2009, p. 26).

A lógica que se acentuou foi a de colocar o cidadão, direta ou indiretamente, no processo de decisão da esfera pública, é o ideal da “administração pelo público”, como meio de superar as desigualdades sociais. Felicíssimo (1992, p. 8). Esse ideal surgiu com o processo de redemocratização do país, e veio ganhando força nos debates em torno do fortalecimento da democracia e modernização da gestão pública.

Essa tendência pendular, assumida por correntes de opinião até divergentes, sejam de natureza liberal ou social-democrática, apoia suas argumentações na visível incapacidade do Estado brasileiro em atender, com eficiência e eficácia, às demandas da maioria a população. Na “administração para o público”, a questão central está na efetividade do serviço prestado, o “fazer a coisa certa” privilegiando-se, em consequência, o gerenciamento eficaz e moderno, cuja referência são as organizações empresariais, aí, valoriza-se o tecnoburocrata e a palavra de ordem é desburocratização e seus derivados: desregulamentação, privatização etc., como soluções mágicas. (FELICÍSSIMO, 1992, p. 8).

Nesse sentido, podemos encontrar diversos elementos contraditórios na proposta de descentralização. Os “jogos de interesses”, que configuram a sociedade capitalista, pois, como aponta Felicíssimo (1992, p. 12) “A estruturação do poder no interior do Estado e o processo de competição que nele ocorre, por pressões interna e externas, ficam, em geral, obscurecidas durante a análise, dada a sua complexidade e dinâmica”.

As pressões precisam ser compreendidas tanto em âmbito nacional, quanto como pressões advindas dos organismos internacionais, como esclarece Amaral (2010, p.41) “[...] as políticas da educação não podem ser compreendidas inteira e exclusivamente a partir da perspectiva nacional”. Silva, J. e Silva, K. (2013, p.715), considera que

Do ponto de vista da emancipação humana, o desvelamento das concepções políticos-pedagógicas e de gestão que orientam o Programa Mais Educação nos levou a considerá-lo uma regressão ao plano teórico e social, em função da sua subordinação intelectual e moral dos governos Lula/Dilma aos organismos multilaterais, apesar da relativa originalidade e particularidade na forma como tal subordinação está sendo produzida.

Silva, J. e Silva, K. (2013) ainda destaca que o PMEd apresenta outra regressão: a influência do escolanovismo, do “neoescolanovismo”, com forte renovação da pedagogia das competências<sup>20</sup>, na sociedade do conhecimento, das capacidades individuais, com influência do ideal “pós-moderno”<sup>21</sup> de respeito às diferenças, de inclusão e interculturalismo.

Nessa lógica, as instituições são responsáveis por políticas afirmativas e de inclusão, com caráter assistencialista, deixando de lado a formação crítica ao sistema capitalista, o mesmo que produz as contradições que o projeto visa combater.

Santomé (2003, p. 147) enfatiza que “as ideias, os conceitos, os projetos e as leis elaboradas pelos governos são formuladas levando em conta, fundamentalmente, as necessidades da economia, mas de uma economia cujo modelo dominante nunca é questionado”. Penteado (2014, p.482) acrescenta sobre o PMEd que:

Ainda que se possa tentar uma aproximação com o proposto no manual do PME com o ideário de uma formação ampla para a vida, para os direitos, para a cidadania, etc., e, ainda que possamos inferir que tal formação prescinde do contato do formando com outras formas de saber – dentre elas ressaltamos aquelas que se dão pela aprendizagem dos valores humanos na forma das produções estético-artísticas, por conta de sua racionalidade específica –, o que nos parece ficar demonstrado é que não há uma razão pedagógica que norteie essa formação mais ampla e que estabeleça uma valorização e importância destes outros saberes per se; mas notamos que o PME usa destes saberes como estratégia de imposição daquilo que é seu objetivo primeiro: o reforço dos saberes acadêmicos científicos e o combate à evasão escolar.

Consideramos que o compromisso com a Educação Integral deve estar aliado aos investimentos em infraestrutura, em formação de professores para atender as demandas da educação integral. Penteado (2014 p.484) destaca que:

<sup>20</sup> Segundo Ramos (2001, p.221), “Pedagogia das competências” significa que “em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações”.

<sup>21</sup> O termo “pós-modernidade” é fruto de intensos debates sobre sua empregabilidade, no entanto, Derisson (2010, p. 52) esclarece que “pensamento pós-moderno (ou agenda pós-moderna) implica uma revisão na concepção de ciência cunhada pela modernidade, na negação de que a razão se constitua no instrumento eficaz para a apreensão da realidade e de que por seu intermédio possamos aspirar ao conhecimento da verdade. Sendo assim, a possibilidade de interferência sobre a realidade humana e social no sentido de transformá-la conscientemente, ou seja, fazer uma revolução, fica praticamente descartada, possibilitando apenas pequenas interferências ou pequenos arranjos”.

[...] as escolhas pelo emergencial, pelo improviso, por aquilo que nos habituamos a chamar de melhor possível dadas as condições, pode ser impeditivo de que debatamos as próprias condições e opções de base que temos realizado para a educação, fortalecendo o princípio de que nesta área devemos obter o melhor resultado com o menor investimento.

Contudo, iremos, neste próximo tópico apresentar e discutir os dados de realidade a partir das análises das entrevistas com os sujeitos que estão diretamente ligados à implementação e execução do PMed nas escolas participantes da pesquisa, no intuito de entender as significações dos sujeitos quanto ao Programa e sua relação com a proposta de educação integral.

#### **4.2 O Programa Mais Educação em Maceió: os que nos dizem os dados de realidade**

A leitura do real compreendida pelo movimento do mundo como uma construção histórica e inacabada, requer que o pesquisador compreenda o objeto de sua investigação como um produto social. Sánches Gamboa (2007, p. 29) esclarece que:

[...] se expande ou muda continuamente, da mesma maneira que se transforma na realidade concreta e como ato humano não está separado da prática; o objetivo último da pesquisa é a transformação da realidade social e o melhoramento da vida dos sujeitos imersos nessa realidade.

Com vistas a compreender, interpretar e intervir no real, exige vislumbrá-lo, a partir das leis que movem a dialética, ou seja, tudo está em movimento, tudo tem o seu contrário, tudo está em constante transformação, para tanto, o uso da dialética nas pesquisas é um desafio para os pesquisadores. Na abordagem qualitativa associada a abordagem quantitativa e da análise por triangulação de métodos, induz que o pesquisador posicione-se de maneira reflexiva sobre o objeto, desenvolvendo sua consciência crítica pela busca da riqueza de interpretações dos dados e fatos, tendo em consideração que o real está em movimento, em contradição e em transformação.

Nesse contexto, considera-se que, o ser humano como “parte de uma realidade dinâmica e conflituosa, constrói, conscientemente ou não, a realidade a que pertence em seu tempo, espaço e formação social, sendo sujeito ativo da história”, como esclarece Vasconcelos (2012, p. 35).

A análise dos dados empíricos (documentos e entrevistas) foi realizada neste estudo, por meio da técnica de triangulação de métodos. É uma estratégia de pesquisa “que se apoia em métodos científicos testados e consagrados, servindo e adequando-se a determinadas

realidades, com fundamentos interdisciplinares” (MINAYO et al. 2010, p. 71). No que diz respeito à análise das informações coletadas, Marcondes e Brisola (2014, p. 204), esclarecem que

na *Análise por Triangulação de Métodos*, está presente um *modus operandi* pautado na preparação do material coletado e na articulação de três aspectos para proceder à análise de fato, sendo que o primeiro aspecto se refere às informações concretas levantadas com a pesquisa, quais sejam, os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados; o segundo aspecto compreende o diálogo com os autores que estudam a temática em questão; e o terceiro aspecto se refere à análise da conjuntura, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade.

Ao entender o objeto de pesquisa, no caso o Programa Mais Educação, como um produto social, e considerando o ser humano sujeito ativo da história, fizemos nesse tópico um panorama do PMed na cidade de Maceió, no intuito de nos aproximarmos da realidade em que se insere o Programa e assim, elaboramos, a partir dos documentos oficiais e das entrevistas com os sujeitos que dão materialidade e vida ao Programa na cidade de Maceió.

Procedemos com a análise crítica da proposta do Programa, tendo como base três fontes de informações, já destacadas pela própria técnica de análise, a triangulação de métodos, são elas: **a) Apresentação dos dados do Programa Mais Educação na cidade de Maceió; b) Aprofundamento da discussão acerca do Programa, confrontando os documentos oficiais, as narrativas dos sujeitos da pesquisa, com as informações apreendidas na literatura sobre o tema; c) Reflexão sobre o Programa, entendendo-o como fruto de uma realidade conflitiva, dinâmica e marcada por contradições próprias da sociedade vigente.**

Para atender as necessidades desta pesquisa e levando em consideração a pertinência de trazer as informações concretas sobre o objeto de pesquisa, apresentaremos um panorama do PMed no município de Maceió. Inicialmente, consideramos necessário levantar algumas informações sobre a cidade de Maceió, a capital de Alagoas.

Esta cidade possui 932.748 habitantes<sup>22</sup>, tem um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)<sup>23</sup> de 0,721, e ocupa no “ranking do IDHM municípios”, mesmo com um

---

<sup>22</sup> Dados do ano de 2010, com estimativa para 1.021.709 em 2016.

Fonte:

<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=270430&search=alagoas|maceio|infograficos:-informacoes-completas>

<sup>23</sup> “O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. O objetivo da criação do IDH foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento.” Fonte: <<http://www.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>>

crescimento do índice na última década, baixo indicador do país, entre as 20 áreas analisadas pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento)<sup>24</sup>.

Segundo dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>25</sup>, Maceió não alcançou a desejada meta de 6,0, ficando com 4,4 em 2015, o que representa, mesmo com taxa de crescimento na última década, baixo índice educacional dentro da perspectiva esperada pelo IDEB. Este índice representa o aprendizado dos alunos nas disciplinas de Português e Matemática, levando em consideração da taxa de aprovação em provas que servem para medir a qualidade do ensino e assim, estabelecer parâmetros e metas de melhoria da educação, segundo a lógica do IDEB.

Neste contexto, insere-se o Programa Mais Educação, com atividades iniciadas em Maceió no ano de 2008. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, em Maceió há 5 regiões administrativas, cada região corresponde a um grupo de bairros, onde estão distribuídas as escolas da Rede Municipal. Conforme Tabela 1, intitulada Relação das Regiões Administrativas e os Bairros em Maceió – AL.

**Tabela 1 – Relação das Regiões Administrativas e os Bairros em Maceió – AL**

REGIÕES	BAIRROS
REGIÃO 1	Mangabeiras, Jatiúca, Ponta Verde, Ponta da Terra, Jaraguá e Pajuçara.
REGIÃO 2	Vergel do Lago, Levada, Centro, Prado, Ponta Grossa, Trapiche da Barra e Pontal da Barra.
REGIÃO 3	Jardim Petrópolis, Pitanguinha, Canaã, Farol, Gruta de Lourdes, Santo Amaro, Outro Preto e Pinheiro.
REGIÃO 4	Rio Novo, Fernão Velho, Santa Amélia, Bebedouro, Petrópolis, Mutange, Bom Parto e Chã Preta.
REGIÃO 5	Serraria, Feitosa, Barro Duro, São Jorge e Jacintinho.
REGIÃO 6	Antares e Benedito Bentes.
REGIÃO 7	Cidade Universitária, Santos Dumont, Tabuleiro dos Martins, Clima Bom e Santa Lúcia.
REGIÃO 8	Ipioca, Pescaria, Guaxuma, Garça Torta, Jacarecica e Cruz das Almas.

Fonte: MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

As atividades do PMEd foram iniciadas com adesão de 8 escolas, houve crescimento gradativo de adesão, chegando em 2015 a 66 escolas. No entanto, podemos notar uma queda na adesão das escolas no ano de 2016, como observamos na Tabela 2 – intitulada: Número de escolas cadastradas por ano no Programa Mais Educação.

<sup>24</sup> Fonte: <http://www.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-municipios-2010.html>

<sup>25</sup> Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2030578>

**Tabela 2 – Número de escolas cadastradas por ano no Programa Mais Educação (Ver anexo 1 – relação das escolas por ano)**

Ano	Nº de escolas
2008	8
2009	26
2010	40
2011	44
2012	55
2013	64
2014/2015*	66
2016	27

Fonte: MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

\* Durante o ano de 2015 não ocorreu recadastramento das escolas vinculadas ao PMEd, devido a suspensão por parte do governo federal do envio de recursos.

As Escolas que fazem parte dessa pesquisa, localizam-se nas regiões: 2, 5 e 8, nos bairros do Vergel do Lago, Jacintinho e Ipioca. Daremos a elas três nomes fictícios para os fins desta pesquisa, serão: Escola A – Região 2, Escola B – Região 5 e Escola C - Região 8.

A Escola A, situa-se no bairro Vergel do Lago, bairro com população estimada em 60 mil habitantes<sup>26</sup>, foi inaugurada em 1967 e passou por um processo de reinauguração no ano de 2015. Atende cerca de 1.800 estudantes, distribuídos no Ensino Fundamental, com 14 salas de aula, segundo dados do Censo Escolar 2106<sup>27</sup>, têm 67 funcionários, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes descoberta, cozinha, biblioteca, sala de leitura, banheiro interno com chuveiro, refeitório, despensa, auditório, almoxarifado, pátio coberto e pátio descoberto e lavanderia.

A Escola B, está localizada no bairro do Jacintinho, bairro com população de cerca de 86 mil habitantes. Atende cerca de 400 alunos, distribuídos no Ensino Fundamental e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Possui 10 salas de aula<sup>28</sup>, 44 funcionários, sala da diretoria, sala de professores, laboratório de informática, quadra de esportes descoberta, cozinha, biblioteca, sala de leitura, banheiro interno, sala da secretara, despensa e pátio coberto.

A Escola C, está situada no bairro de Ipioca, bairro com população estimada em 7 mil

<sup>26</sup> Dados sobre números de habitantes por bairro está disponibilizad em:

<<http://www.bairrosdemaceio.net/site/index.php?Canal=Bairros&Id=43>>

<sup>27</sup> Fonte: <<http://www.escol.as/105862-escola-municipal-rui-palmeira>>

<sup>28</sup> Fonte: <http://www.escol.as/105860-escola-municipal-professora-eulina-ribeiro-alencar>

habitantes. Atende cerca de 500 estudantes. Possui<sup>29</sup> 8 salas de aulas, 49 funcionários, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta, cozinha, sala de leitura, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado aos estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas aos estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, despensa, pátio descoberto.

O IDEB dessas escolas podem ser observados na tabela 3 “IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica por escola da pesquisa (2015)”.

**Tabela 3 – IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica por escola da pesquisa (ano 2015)**

Escola	Série/ano	IDEB Observado
Escola A – Região 2	5º	4,3
Escola B – Região 5	5º	3,3
Escola C – Região 8	5º	4,9

Fonte: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=6180965>>.

O índice obtido pelo IDEB é um dos elementos principais para a implementação do Programa Mais Educação, como já dito anteriormente nesse estudo. Busca-se, com a implementação do PMEd, elementos para alcançar a almejada “qualidade da educação”, pela lógica da construção de redes de colaboração.

A busca pela qualidade da educação vem há muito, tomando centralidade no debate sobre a educação pública no Brasil, como aponta Machado (2007, p. 278) “tarefas urgentes, que muitos países de nosso continente praticamente realizaram no século XIX, como a eliminação no analfabetismo, parecem, entre nós, eternos desafios”.

Essa busca pela qualidade da educação no país, acaba fomentando a implementação de projetos e programas nas escolas públicas, como é o caso do Programa Mais Educação (PMEd).

O PMEd é um projeto de ampliação da jornada escolar que tem por objetivo fomentar a Educação Integral e vem sendo construído desde o ano de 2008. Aposta-se na retirada de crianças e jovens em situações de vulnerabilidade e baixo desempenho escolar, possibilitando maior permanência desses nas instituições escolares, pela parceria e ações coletivas com diversos setores da sociedade, como meio de ampliar as oportunidades educativas.

A própria terminologia “Educação Integral” confunde-se com o projeto de sociedade

<sup>29</sup> Fonte: <<http://www.escol.as/105854-escola-municipal-marechal-floriano-peixoto>>

em que ele está inserido, terminologia que se afasta dos fundamentos de uma educação, essencialmente integral e de formação humana. Assim, consideramos necessário, em tempos de construção de uma agenda de Educação Integral, proposta pelo Programa Mais Educação, repensar o modelo de avaliação de políticas públicas, partindo da necessidade de um olhar mais crítico sobre seus determinantes, aprofundando o debate sobre as contradições que são colocadas à educação, na sociedade capitalista, afim de superar a condição de precarização da educação pública, e no intuito de considerar necessária a superação da ordem social vigente.

Compreender as narrativas dos sujeitos envolvidos na implementação e execução do Programa Mais Educação em Maceió, se faz necessário para compor o quadro reflexivo desta pesquisa. Assim, no tópico que segue, iremos, por meio da análise de algumas categorias de conteúdo, refletir sobre a percepção que os esses sujeitos têm sobre a proposta do PMEd.

### **4.3 Entrevistas com os sujeitos do Programa Mais Educação em Maceió.**

As entrevistas foram realizadas com três grupos de sujeitos: 1) 03 (três) Monitores do Programa Mais Educação; 2) 03 (três) coordenadores escolares do Programa Mais Educação; 3) 01 (uma) coordenadora da SEMED, responsável pela implementação e acompanhamento do Programa Mais Educação em Maceió. A escolha dessa amostra se deu por considerarmos que contempla as necessidades da pesquisa, pois foram utilizados também, para a análise do objeto, outras fontes de dados, tais como os principais documentos norteadores do PMEd, como política pública de indução da Educação Integral.

As falas e narrativas dos sujeitos servem como meio de aproximação do real, foi por meio das entrevistas que buscamos compreender como o Programa tem sido dinamizado e avaliado pelos sujeitos, ligados diretamente à implantação e execução, bem como, problematizamos seus aspectos positivos dentro das instituições escolares e também suas contradições a partir das elucidações já feitas nesse estudo.

Para a transcrição das entrevistas, priorizamos as categorias com os temas que mais se tornaram reiterativos nos depoimentos. Tal categorização foi feita a partir da função que cada sujeito desempenha no Programa e nas instituições.

As tabelas 4 e 5 apresentam o perfil dos entrevistados, por grupo. Na Tabela 4 temos o Perfil dos monitores do Programa

Tabela 4 – Perfil dos Monitores do Programa

	Monitor 1	Monitor 2	Monitor 3
<b>Formação</b>	Licenciatura em Pedagogia	Cursando Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia
<b>Tempo na escola</b>	10 anos	8 anos na função de secretária escolar.	10 anos
<b>Atividade no Mais Educação</b>	Acompanhamento Pedagógico	Acompanhamento Pedagógico	Acompanhamento Pedagógico
<b>Tempo no Programa</b>	1 ano	8 meses	3 meses (substituindo monitor que saiu do Programa)

Fonte: Elaboração da autora a partir das entrevistas com os sujeitos (2017).

O perfil dos monitores da pesquisa conta com: **Monitor 1** - Professora da rede municipal, que já atuava na escola há 10 anos, possui formação em Pedagogia, acrescentou a atividade de monitoria do PMEd a sua atividade dentro da escola, ficou no Programa por 1 ano, desenvolvendo atividades de letramento e linguagem matemática, atendendo ao macrocampo “Acompanhamento Pedagógico”. **Monitor 2** - Exerce função de secretária escolar, está atualmente cursando Pedagogia, ficou como monitora do Programa por 8 meses, desenvolvendo atividades dentro do macrocampo “Acompanhamento Pedagógico”. **Monitor 3** - Professora está na escola há 10 anos, é formada em Pedagogia e participou do Programa por um período apenas de 3 meses, ficou substituindo um monitor que havia saído do programa, desenvolveu atividades dentro do macrocampo “Acompanhamento Pedagógico”.

A tabela que segue, refere-se ao segundo grupo, composto pelos coordenadores do Programa, são eles: uma (1) coordenadora da Secretaria Municipal de Educação de Maceió e três (3) coordenadores escolares.

Tabela 5 – Perfil dos Coordenadores do Programa

	<b>Coordenadora SEMED</b>	<b>Coordenadora Escolar 1</b>	<b>Coordenadora Escolar 2</b>	<b>Coordenadora Escolar 3</b>
<b>Formação</b>	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Educação Física e especialização na área	Licenciatura em Pedagogia com especialização em coordenação	Licenciatura em Pedagogia
<b>Tempo na SEMED/escola</b>	23 anos na SEMED	2 anos na escola	6 anos na escola, mas, há 20 anos na rede municipal.	10 anos na escola
<b>Atividade no Mais Educação</b>	Coordenadora do Programa	Coordenação	Coordenação	Coordenação
<b>Tempo no Programa</b>	9 anos (desde 2008)	5 meses (finalização do Programa em 2016)	1 ano	1 ano

Fonte: Elaboração da autora a partir das entrevistas com os sujeitos (2017).

Nessa pesquisa tivemos dois perfis de coordenadores: 1) Coordenadora da Secretaria Municipal de Educação (SEMED); 2) Coordenadores escolares.

A **Coordenadora da SEMED**, possui vasta experiência na implementação, execução e acompanhamento do Programa, está nesta atividade desde que iniciou o Programa no município de Maceió, foi eleita para atividade a partir de uma comissão. Possui licenciatura em Pedagogia, trabalha há 23 anos na Secretaria Municipal de Educação.

A **Coordenadora 1** - É licenciada em Educação Física, possui especialização na área, está há dois anos na escola, e esteve no Programa por 5 meses, no período de finalização do programa no ano de 2016. A **Coordenadora 2** - possui formação em Pedagogia, especialização na área de gestão escolar, está há 6 anos na escola da pesquisa, mas há 20 na rede municipal. Ficou no Programa por 1 ano. A **Coordenadora 3** - também é formada em Pedagogia, esteve no programa por 1 ano e está na escola há 10 anos.

A atividade de coordenação é executada por professores da rede de ensino, lotados nas instituições em que o programa ocorre, conforme afirma o documento Passo a passo do Programa Mais Educação (BRASIL, 2016, p.14). “A secretaria designará, dentre os docentes nela lotados, um professor com, preferencialmente, 40 horas semanais para exercer a função de professor comunitário, e esse coordenará a oferta e a execução das atividades de Educação Integral”.

No próximo tópico trazemos as narrativas dos sujeitos, a análise dessas narrativas e a discussão sobre as categorias que foram problematizadas apontando as contradições mais significativas que pudemos perceber e identificar com o desenvolvimento da pesquisa.

#### 4.4 O Programa Mais Educação sob o olhar dos monitores e coordenadores.

As narrativas dos monitores e coordenadores do Programa são analisadas aqui, a partir de três categorias: **função social da escola; valorização docente e formação integral**. Essas categorias foram percebidas após leituras, releituras e análises dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa. A partir do agrupamento por tema das falas, pudemos visualizar quais temáticas eram mais mencionadas por esses sujeitos e assim, definimos quais elementos deveriam ser mais discutidos para responder à questão problema desta pesquisa: **quais contradições que constituem o processo de formação integral no Programa Mais Educação no município de Maceió/AL?**

Entender qual sentido é dado à escola pelos sujeitos que estão diretamente ligados à execução do Programa nas instituições escolares se fez necessário. Assim, consideramos pertinente discutir e problematizar sobre o processo de valorização docente, visto que ficou destacado que há deficiências no Programa no que diz respeito à valorização dos profissionais no PMEd.

Discutimos ainda sobre a importância do Programa para a escola, revelando os aspectos positivos deste, assim como também refletimos sobre os aspectos considerados negativos para sua execução; pudemos entender como o PMEd é visto pela comunidade, apontamos algumas questões sobre financiamento do PMEd e por fim, analisamos a concepção de formação integral desses sujeitos, com o objetivo de aprofundar o debate acerca de tal tema, visto que a Educação Integral e a formação integral é o objeto central desta pesquisa.

Assim, as categorias foram sendo reveladas e problematizadas a partir da análise dos pontos que os monitores e coordenadores consideram mais significativos do Programa Mais Educação, dos pontos que afirmam ser os que dificultam a execução do Programa, das contribuições educacionais do Programa, da relação entre comunidade e escola e da concepção de educação integral que os sujeitos tem sobre o PMEd.

Os monitores e coordenadores afirmam que o PMEd possibilita melhoria no processo de ensino e aprendizagem das crianças, pois, fortalece a relação entre estudantes e escola, fornece (ou se preocupa com) melhores condições de aprendizagem, desde questões pedagógicas, na busca de práticas inovadoras, até questões relacionadas ao cuidado e a alimentação dos estudantes. Afirmam que há uma boa receptividade da comunidade com o PMEd, assim como acreditam que o programa se configura como um programa de jornada ampliada e não de educação integral.

Os entrevistados vislumbram a escola como um lugar de alimentação e cuidado, onde crianças e adolescente estarão longe dos “perigos da rua”. Consideram que, por meio do PMed, as crianças puderam fortalecer a aprendizagem da matemática e também da leitura, afirmam que as crianças gostam de fazer parte do programa. Como se percebe na narrativas:

*Achei muito importante que as crianças ficam na escolar, tem uma alimentação adequada, eles desenvolvem a parte do esporte, e eu acho que foi muito importante aqui pra escola e para as crianças, principalmente e a convivência aqui com os professores. (Monitor 1).*

*O programa é bom porque eles tiveram a oportunidade de fortalecer o que ele tava aprendendo na sala de aula e muitos alunos estavam tendo dificuldades, alguns alunos, ano passado, estavam com muita dificuldade de ler. Ai a gente trabalhou mais em cima disso: ler e escrever. (Monitor 2).*

*Essa possibilidade de jornada ampliada, que ajuda a criança ter mais tempo na escola e com isso mais oportunidades, com as atividades que estão disponibilizadas para ele, em outros lugares ele não teria. Quando ele vai para casa ele só tem a rua pra ficar, e não tem alguém para ajudar nas atividades de casa, e com isso já vem o problema da alfabetização, das questões mesmo da leitura e da escrita. Alimentação, que eles têm uma alimentação, tem o almoço, os lanches, tem a oportunidade de estar mais tempo na escola e não estar exposto à rua, correndo riscos, muitos vivem em situações críticas, de risco social mesmo. (Coordenador 2).*

As práticas inovadoras relatadas, são reveladas pelo esforço de articulação entre os macrocampos na execução das atividades, pois os monitores afirmam que existe um diálogo entre as disciplinas na elaboração das atividades. Essa articulação fica clara na fala do Monitor 2, em que este menciona que o Programa integra as crianças ao Folclore,

*Muito bom o Mais Educação, muito bom mesmo. E assim, as crianças se envolvem em tudo, ali a gente trabalha em conjunto, a gente que tá na sala de aula, trabalha em conjunto com quem está no judô, com quem tá na dança. Ai tem os momentos comemorativos, que a gente se apresenta com eles, foi bacana mesmo. Ai tudo junto, nosso papel, que a gente tava ensina, tipo, folclore, ai eles vão ler, ai depois vai a parte do outro professor, ai tem a dança, eles vão dançar, tudo junto, por isso que deu certo. (Monitor 2).*

As questões sobre o cuidado e alimentação ficam destacadas nas narrativas sobre a importância que o Programa tem na vida das crianças que estão em situação de vulnerabilidade social. Sabemos que a realidade de parte significativa das crianças, ou totalidade delas, é marcada pela falta de acesso às condições básicas de subsistência, muitas crianças dependem da oferta da merenda escolar para ter uma alimentação adequada durante o dia. No entanto, podemos entender que tal narrativa revela que a concepção de educação está pontuada na ideia de escola como espaço de cuidado, de assistência social, e não efetivamente como uma instância de formação humana e produção de conhecimento.

Esse ideal faz parte de uma concepção sobre escola que vem sendo fortemente debatida entre os pesquisadores em educação. Libâneo (2012), faz um estudo acerca das políticas educacionais no Brasil a partir da *Declaração de Jomtien*<sup>30</sup>, e afirma que há um “campo sombrio” na escola pública, para ele,

circula no meio educacional uma variedade de propostas sobre as funções da escola, propostas estas frequentemente antagônicas, indo desde as que pedem o retorno da escola tradicional, até as que preferem que ela cumpra missões sociais e assistenciais. Ambas as posições explicitariam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças. (LIBÂNEO, 2012, p.16)

Apesar de consideramos importante que sejam dadas as condições necessárias para que o estudante consiga permanecer por mais tempo na escola, tendo seus devidos direitos garantidos dentro da instituição, destacamos que a **função social da escola** na atualidade, apresenta-se dentro de algumas contradições. Sabemos que há uma dualidade que demarca, fortemente, o limite de uma educação pública verdadeiramente democrática. Paz (2012, p. 98) afirma que há uma estrutura “piramidal da dualidade da educação brasileira”. Nessa estrutura, revela-se que há: “escola privada de excelência e escola públicas e privadas medianas”. E, nesse sentido, Paz (2012) ainda revela que há a existência de programas e projetos de caráter reparador e compensatório<sup>31</sup>, colocando para a educação a ideia de que “a educação é um investimento que gera renda, amplia oportunidades de emprego, desenvolvimento, equidade, crescimento e inclusão social aos sujeitos excluídos socialmente”.

O pensamento hegemônico que fomentou o pacote de políticas públicas educacionais para o Brasil, segundo Libâneo (2012, p. 21) se configura desta maneira:

o insucesso da escola pública deve-se ao fato de ela ser tradicional, estar baseada no conteúdo, ser autoritária e, com isso, constituir-se como uma escola que reprova, exclui os mal-sucedidos, discrimina os pobres, leva ao abandono da escola e à resistência violenta dos alunos etc. Tal como aparece nos documentos dos organismos internacionais, é preciso um novo modelo de escola, novas práticas de funcionamento.

Esse ideal fomentou e fomenta a criação e implementação de diversos projetos e programas educacionais, todos fundamentados na busca da qualidade da educação pública.

<sup>30</sup>Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>

<sup>31</sup>Paz (2012) não trata do Programa Mais Educação, no entanto, seu estudo revela as contradições postas aos programas governamentais quando ofertam maior formação/qualificação para a juventude.

Entra o discurso da inclusão, do respeito às diferenças, da flexibilização das práticas escolares (LIBÂNEO, 2012, p.23).

Não é que tais aspectos não deveriam ser considerados; o problema está na distorção dos objetivos da escola, ou seja, a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade. Não por acaso, o termo igualdade (direitos iguais para todos) é substituído por equidade (direitos subordinados à diferença).

As narrativas desta pesquisa revelam essa busca por um espaço de “convivência, de compartilhamento cultural”, destacada por Libâneo (2012). O sentido dado à escola vai na direção de espaço de assistencialismo, de redução das mazelas educacionais e sociais, como expressam os sujeitos entrevistados.

*O programa é bom porque eles tiveram a oportunidade de fortalecer o que ele tava aprendendo na sala de aula e muitos alunos estavam tendo dificuldades, alguns alunos, ano passado, estavam com muita dificuldade de ler. Ai a gente trabalhou mais em cima disso: ler e escrever. (Monitor 2).*

*Os aspectos que acho interessantes é que ajuda as crianças com dificuldades de aprendizagem, incentiva ao esporte e melhora o desempenho das crianças. (Coordenador 3).*

Quando questionados sobre os aspectos que dificultam o trabalho com o Mais Educação nas escolas, os sujeitos relataram insatisfação sobre a **valorização docente**. Consideram que no programa há poucos monitores para atender as demandas da escola, havendo uma sobrecarga de atividades. Como podemos verificar no depoimento do Monitor 1 “*Eu sinto o seguinte, a gente teve poucos monitores para atender, tinha que ser mais gente, eram muitas crianças e pouca gente pra ajudar. Essa parte aí eu até falei para a coordenadora, seria importante ter mais monitores*”.

*“É isso que falei, a falta de monitores, tem que ter mais pessoas pra ajudar. Eu achei que tudo foi positivo, a coordenadora era uma pessoa muito responsável. Eu achei que ela tinha que ter mais gente pra ajudar. Ficava sobrecarregada, às vezes trabalhava como monitora, quando alguém faltava”.* (Monitor 1).

Ficou destacado ainda a questão da remuneração dos monitores. Consideram que não atende as necessidades dos mesmos, pois, recebiam R\$ 400,00 (quatrocentos reais) por mês, no modelo antigo do PMEd<sup>32</sup>. “*Eu acho que realmente é um programa bom, se fosse priorizado, se tivesse a questão da remuneração do monitor, porque claro, no momento que*

<sup>32</sup> Em 2016 o PMEd passou por uma reformulação.

*você é reconhecido pelo seu trabalho, você recebe seu salário, você se motiva, todo mundo quer trabalhar e ganhar”.* (Monitor 3).

Com a reconfiguração do Programa Mais Educação em 2016, agora sendo o Programa Novo Mais Educação, houve um acréscimo no valor da bolsa dos monitores para o macrocampo de Acompanhamento Pedagógico, no entanto, para isso, os monitores terão que atuar junto ao quantitativo de 10 turmas, para ganhar o valor de R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais por mês).

*os monitores deveriam ser melhores pagos, porque eles fazem um trabalho muito bom, apesar de só ganhar quatrocentos reais por mês. Ah, sim! Dobrou só do acompanhamento pedagógico que era oitenta dos outros, das atividades complementares passou para cento e cinquenta, os mediadores, que vão trabalhar com Português e Matemática, então eles terão, realmente, melhor remuneração do que os outros, fica em torno de setecentos e cinquenta por mês, mas eles podem pegar até dez turmas, que dá mil e quinhentos reais.* (Coordenadora SEMED).

A atividade de monitoria do Programa abre espaço para o trabalho voluntariado, e pode ser executada por estudantes em processo de formação acadêmica, educadores populares e agentes culturais. “Trata-se de uma dinâmica instituidora de relações de solidariedade e confiança para construir redes de aprendizagem, capazes de influenciar favoravelmente o desenvolvimento dos estudantes.” Passo a passo do Programa Mais Educação (BRASIL, 2016, p. 14).

O Programa reflete a complexidade do fenômeno educativo. Parte do pressuposto que as práticas educativas estão para além dos muros da escola, e por isso abre espaço para que novos sujeitos sociais façam parte do processo de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes. Nesse sentido, a atividade do monitor do PMEd, apresenta algumas limites no que diz respeito a valorização da atividade docente dentro a proposta de educação integral.

Esses limites dizem respeito às muitas indefinições sobre a função do monitor, a começar pela própria nomenclatura, como mostram Lago e Assis (2016, p.115), “as nomenclaturas utilizadas são diversas: monitor, voluntário, oficinheiro, oficinista, agente cultural, educador, arte-educador, educador de rua e educador social”. É uma função que não representa nenhuma ocupação no catálogo do Ministério do Trabalho, como analisa Lago e Assis (2016, p.117) “é curioso notar, em uma breve pesquisa no site do órgão, a inexistência dos outros termos que geralmente são utilizados para representar a figura do educador nos projetos sociais, como “monitor” e “oficinheiro”. Acrescenta ainda que

[...] definir que o monitor que atua em um programa oficial do governo federal desempenha uma das ocupações registradas geraria ônus e direitos trabalhistas garantidos por lei. Mas, ao contrário, o PME parte da proposta do monitor como oficinheiro, nomenclatura não incluída no Cadastro Brasileiro de Ocupações, o que autoriza a não geração de direitos trabalhistas a eles, uma vez que não é uma atividade regulamentada (LAGO; ASSIS, 2016, p.116).

Nesse sentido, Cavaliere (2014, p.1216) alerta que “devido à condição precária desse vínculo de trabalho, a rotatividade desses agentes é alta, especialmente nos grandes centros, o que agrava ainda mais as dificuldades de integração das atividades por eles conduzidas com as atividades da escola.” Segundo Machado (2007, p. 289):

não existe a possibilidade de uma discussão séria sobre o significado da qualidade da educação sem uma decisão *a priori* sobre a valorização da função docente”. E a valorização não refere-se apenas a questão salarial, mas as condições gerais vinculadas à condição do trabalho deste profissional.

A reflexão sobre a valorização docente também se faz presente nos discursos atuais sobre a qualidade da educação. A proposta de educação integral ou de tempo integral deve considerar que a valorização docente vai para além das questões salariais. Considera-se que há uma “invisibilidade do sujeito monitor/educador social. Dele muito pouco se fala, principalmente se o tomarmos como o agente executor das atividades de um programa tão amplo e ambicioso”. (LAGO; ASSIS, 2016, p.131).

Outro debate que se acende com as narrativas dos sujeitos é a reflexão feita sobre a compreensão de **Educação Integral** que estes têm sobre o Programa Mais Educação. A visão que os coordenadores têm sobre a proposta de indução da Educação Integral, fomentada pelo Programa Mais Educação, é que ele funciona muito mais como uma escola de tempo integral, de turno e contraturno, do que como Educação Integral.

Na compreensão dos coordenadores, para ser Educação Integral de fato, precisaria ter outros elementos, tais como: “*a carga horária dá 36h, eles teriam que almoçar, tomar banho na escola e a escola não tem estrutura para isso, a verdade é essa, não tem, eles teriam que ficar aqui*”. (Coordenador 1).

Apesar de ser um programa que apresenta a proposta de indução da Educação Integral, e que vem sendo dinamizado há quase uma década, ainda considera-se que o mesmo não corresponde a proposta de Educação Integral. Afirmam que apesar de apresentar jornada ampliada, de trazer atividades para além do currículo, com os macrocampos de Cultura, lazer e esporte, não pode ser configurado como educação integral, porque não é toda escola que participa e não foi superada a ideia de turno e contraturno, como afirma a Coordenadora

SEMED,

*a gente quer uma escola única, onde eu entro faço linguagem, faço matemática, daqui a pouco eu tô fazendo música, tudo seja fazer parte do currículo da escola, sem ter essa interrupção, sem dizer que no meu primeiro turno eu tô fazendo isso e no segundo outra coisa, não. A escola quando é Educação Integral, a escola tem que fazer uma reorientação curricular, a inovação é no currículo (Coordenadora SEMED)*

Acredita-se, por parte dos sujeitos da pesquisa, que um passo grande já foi dado, pois já existem 12 escolas que foram reformadas para atender a Educação Integral. No entanto, é preciso seguir com os avanços, é necessário investir na gestão humanos, dar prioridade à questão do perfil do profissional, considera-se importante que os professores tenham dedicação exclusiva para as escolas de Educação Integral, é preciso que estes professores trabalhem com o regime de 40h, como afirma a Coordenadora SEMED: *“o professor tem que ter só aquela escola, dedicação exclusiva, isso que hoje é mais difícil, tem que ter mais pessoal de apoio, merendeiro, quer dizer, tem uma série de itens que se refere a recursos humanos, que hoje é a parte mais nevrálgica da secretaria”*.

Para os sujeitos do Programa, o PMEd têm seus benefícios também porque reacendeu o debate acerca da Educação Integral no Brasil. Houve uma valorização da função da escola com os macrocampos ligados à cultura, esportes e artes, pois proporcionou o fortalecimento da relação entre o estudante e a escola.

A Coordenadora Geral do Programa Mais Educação, considera importante manter o esporte como macrocampo do Mais Educação, visto que com a reformulação do Programa em 2016, permitiu uma maior valorização do macrocampo de Acompanhamento Pedagógico. Acredita-se que, por mais que exista a necessidade de melhorar os índices educacionais no que se refere à Matemática e à leitura e escrita, os macrocampos de Esporte, lazer e cultura se fazem necessários para o processo de formação dos estudantes.

*Quantos talentos a gente descobre sem ter esse objetivo, porque não é esse o objetivo de descobrir talentos, mas, naturalmente, eles são descobertos, porque temos esportes que eles praticam no Mais Educação, como, por exemplo, o judô, que é o esporte mais procurado dentro do Mais Educação. A gente já teve campeões regionais e estaduais, que eles apareceram dentro do Mais Educação, que tiveram essa oportunidade de fazer, de exercer, de fazer essa atividade que é cara, que não está dentro das possibilidades deles e o Mais Educação dá essa chance pra eles todos. (Coordenadora SEMED).*

Destacou também que com o trabalho desses macrocampos, a articulação com outros agente sociais, na afirmação do trabalho “intersetorial”. Diversos setores sociais acabam sendo agregados ao trabalho no Mais Educação, como por exemplo, o “Projeto Vida”, *“que*

*atende aos alunos de 15 a 17 anos, que apesar de terem de 15 a 17 anos, eles continuam retidos no ensino fundamental, então esse projeto faz com que eles façam o projeto deles, individual, neh? Para motivá-lo para ficar na escola, geralmente eles saem muito da escola”.* (Coordenadora SEMED).

Quanto as dificuldades mais relatadas, podemos considerar que a grande problemática é a descontinuidade do Programa, os entrevistados relataram que há, por conta da descontinuidade do Programa, um descrédito com o mesmo dentro das instituições escolares e também há um descontentamento por parte da sociedade, dos pais e familiares, quando o PMEd fica paralisado por um tempo. O PMEd é um Programa que funciona por períodos, precisa ser cadastrado, ou seja, o programa não funciona de forma permanente na escola, não há garantias de sua continuidade, nem permanência, aspectos que se contradizem quando definimos as características das políticas públicas, ter agentes promotores da continuidade das políticas e não interrupção das ações é uma prerrogativas fundantes desenvolvidas pelo Estado, para o campo de estudo das políticas públicas.

*Eu acho um programa bom, se tivesse mesmo uma continuidade, no momento que começa e não termina e para, aí daqui a pouco chega verba de novo, fica meio desacreditado, tanto pelos monitores e pelos próprios professores, que as vezes reclamavam muito, porque de repente parava. Tinha toda uma sequência, por exemplo, tinha o dia eu horário de pegar os alunos na sala. Aí naquele determinado dia de repente parava, aí o professor se programava naquele dia não ter aquela aula, o dia do Mais Educação, aí os alunos paravam, aí vinham até a gente “e aí? E o Mais Educação?”. “Não tem mais não”, “parou porque não tá chegando verba” e, “acabou, está suspenso”, “e volta quando?”, “a gente nunca sabe. (Monitora 3).*

*Questão de programa é quando tem instabilidade, fica muito instável, um programa tem prazo, né? Não é uma coisa para sempre, não é permanente, então a gente fica naquela incerteza se vai começar, se não vai começar, se a verba vai entrar, porque só funciona quando a verba entra, porque tem que pagar os monitores, tem que ter material, tem que ter verba pra custear o material, aí fica essa incerteza. (Coordenadora 2).*

A questão da descontinuidade das políticas educativas é analisada por Saviani (2008, p.11) como um movimento de “zigzague ou do pêndulo” na história do país. Ele usa essa metáfora para indicar que o caminho das políticas públicas no Brasil é um caminho tortuoso cheio de vai-e-vem. Na atualidade, ele indica que “a marca da descontinuidade na política de educação atual faz-se presente na meta, sempre adiada, de eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental”, (SAVIANI, 2008, p.11). Os dados apresentados através das narrativas e depoimentos dos sujeitos expressam justamente, um aspecto negativo

no âmbito das políticas formativas, ou seja, sua descontinuidade como política pública, assim como o descrédito do Programa em sua dimensão formativa.

Quando questionados sobre a infraestrutura para a execução do programa, apareceram algumas disparidades, pois, a escola em que o Coordenador 1 atua, possui espaço reduzido para as atividades. *“Na verdade, é espaço “né”? Ainda bem que a gente tem a quadra e a gente conseguia dividir, de uma lado tinha o Mais Educação e de outro tinha a Educação Física. Mas, como o objetivo era melhorar o letramento das crianças, tudo se resolveu”*. A segunda escola, que passou recentemente por uma reforma para atender as demandas da Educação Integral, possui espaço mais adequado para a execução do programa. A terceira escola também considera que possui espaço adequado para a execução do Programa. Sobre a questão do espaço, o Programa esclarece que:

O espaço físico da escola não é determinante para a oferta de Educação Integral. O reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para acolher as crianças, adolescentes e jovens nas atividades de Educação Integral não pode desmobilizar. O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com as famílias, os vizinhos, enfim, toda a comunidade (BRASIL, 2016, p.18).

Nota-se com isso que a proposta do Programa não é exatamente a de investir em infraestrutura para atendimento da educação de tempo integral, cabendo à escola e à comunidade buscar espaços extraescolares para atendimento da demanda do programa. Sobre a proposta de educação integral vislumbrada pelo PMEd, Cavaliere (2014, p.1214) alerta que:

Apesar da utilização do termo como epíteto ou mesmo *slogan*, o tipo de trabalho que vem sendo realizado nas escolas, a partir do PME, na maioria das vezes passa longe de uma prática que poderia vir a ser nominada de educação integral, visto que o modelo organizacional é liminarmente incompatível com a sua realização.

Alguns estudos revelam que promover uma educação realmente integral vai além da ampliação do tempo. É preciso repensar o próprio modelo escolar, pois como alerta Cavaliere (2014, p.1213) *“O que vem sendo chamado de educação integral é um grande conjunto de atividades de diferentes naturezas, às quais se junta o reforço escolar. Ela é o carro chefe do PME [...]”*.

A educação integral, é uma proposta que deve levar em consideração as diversas potencialidades dos indivíduos. Sob a perspectiva de Guará (2006, p.16), conceituamos a proposta de formação integral e Educação Integral que vem sendo pensada na atualidade:

A concepção de Educação Integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se a idéia (*sic*) filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade.

Guará (2016, p.18) afirma ainda que “na implantação de projetos de Educação Integral, não há modelos prontos nem concepções exclusivas”, e considera que:

A população das escolas públicas que mais demandam uma educação integral é constituída, em parte, pela infanto-adolescência, cujas famílias ainda se mantêm em situação de pobreza. Por isso, a educação integral precisa ser conjugada com a proteção social, o que supõe pensar em políticas concertadas que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, sendo, a mais básica, a de uma sobrevivência digna e segura. (GUARÁ, 2016, p.20).

A situação de pobreza de algumas comunidades fazem com que crianças e adolescentes vivam em situações de vulnerabilidade, e sejam muitas vezes, excluídas de seus direitos básicos: saúde, educação. Diversos programas e projetos são oferecidos nas instituições escolares no intuito de amenizar essas mazelas sociais. Mas, destacamos, como analisa Guará (2006, p.20),

[...] o investimento em programas que produzam equidade é um requerimento básico. No entanto, considerando a histórica herança assistencialista, é preciso que se fique alerta para o risco da diminuição da qualidade desses programas, provocada pelo ausente ou insuficiente provimento de recursos para os serviços oferecidos, o que inviabiliza a colaboração de profissionais bem preparados para a tarefa educativa. Se a população é vulnerável, precisará ainda mais de programas competentes e bem estruturados, cujo custo é certamente maior.

Consideramos, assim, que o Programa Mais Educação, além de estabelecer uma melhor relação entre estudante e instituição escolar, trouxe, de fato, à tona o debate sobre a Educação Integral, bem como da formação integral.

A discussão sobre a Educação Integral existe desde início do século XX, com o movimento escolanovista, ficou esquecida por um período e reaparece no cenário atual. Assim, o Programa Mais Educação surge como uma política de indução da Educação Integral, teve início em 2007, passou por um processo de ascensão, mas desde 2014 têm passado por reformulações e perdido, certa amplitude, visto que em 2016, apenas 27 escolas foram cadastradas em Maceió, quando em 2013 se alcançou o total de 66 escolas.

Contudo, pudemos entender que os sujeitos percebem que o Programa Mais Educação traz benefícios para a escola, por conseguir assegurar, aos estudantes, maior tempo na escola,

melhorando as aprendizagens e fornecendo atividades no campo do esporte e lazer que possibilitam outras vivências aos estudantes e também fortalecem a relação do estudante com a escola.

Reconhecem alguns limites na proposta do Programa, como ficou claro na valorização dos monitores, assim como afirmam ser prejudicial a interrupção do PMEd, havendo uma necessidade de manter a proposta de forma contínua dentro da escola. Consideram que o espaço escolar precisa ser repensado, pois não houve relatos de nenhum espaço extraescolar para realização das atividades, mesmo havendo, no programa, a possibilidade de criar outros espaços educativos, para além da instituição escolar.

Consideramos que o desafio que se lança para a atualidade é repensar a proposta de educação integral fomentada pelo Programa Mais Educação. Há uma década o Programa, e mesmo com todos os relatos que afirmam que o Programa trouxe melhorias para as escolas, fica claro que há limites e contradições que estão postas para o Programa e também para a escola.

As contradições que podemos relacionar no tocante ao Programa Mais Educação têm bases na própria compreensão de política pública de educação no Brasil. Como afirma Araújo (2011, p. 280) “Estendemos que o “problema maior de estudar” tem profundas ligações com a configuração do Estado brasileiro, e, conseqüentemente, com a política educacional que foi traçada [...]”.

A relação entre Estado e educação, sob a formulação de políticas públicas, é recente no Brasil, se comparado ao sistema de educação da Europa, por exemplo. Assim, torna-se um desafio abordar a relação entre Estado e políticas educacionais. O neoliberalismo “surge”, “com a necessidade de diminuir um Estado já diminuto em sua dívida histórica com a parcela majoritária da população excluída dos requisitos mínimos para uma vida civilizada”. (ARAÚJO, 2011, p. 287).

Nessa nova relação entre Estado e educação, o PMEd expandiu-se e tornou-se a principal estratégia de indução da educação integral, reabrindo o debate sobre educação e formação integral. As contradições que podemos destacar sobre a proposta de formação integral do Programa Mais educação, têm suas bases nas próprias contradições postas para a educação pública no sistema capitalista. Ampliar espaços educativos com projetos e programas educacionais torna-se insuficiente sem que se pense também em um projeto de sociedade que vise formar o novo ser humano. Fala-se em formação “ampla”, formação integral, no entanto

o que nos parece ficar demonstrado é que não há uma razão pedagógica que norteie essa formação mais ampla e que estabeleça uma valorização e importância destes outros saberes per se; mas notamos que o PME usa destes saberes como estratégia de imposição daquilo que é seu objetivo primeiro: o reforço dos saberes acadêmicos científicos e o combate à evasão escolar (PENTEADO, 2014, p.482).

O Programa Mais Educação mesmo representando em seu discurso os valores do direito à educação, o valor da inclusão e da qualidade da educação, efetivamente, apresenta-se como mais um programa limitado quando das condições atuais existentes na escola, dadas as suas restrições de estrutura, bem como de corpo docente. Penteado (2014, p. 484), considera que:

destacamos que as escolhas pelo emergencial, pelo improvisado, por aquilo que nos habituamos a chamar de melhor possível dadas as condições, pode ser impeditivo de que debatamos as próprias condições e opções de base que temos realizado para a educação, fortalecendo o princípio de que nesta área devemos obter o melhor resultado com o menor investimento.

Acreditamos assim, que a contradição principal colocada na proposta de formação integral no Programa Mais Educação, refere-se, centralmente, à própria lógica de formulação, implantação e avaliação de políticas públicas da sociedade vigente.

Na perspectiva de estabelecer parâmetros de avaliação institucional na educação básica, a criação do IDEB visa avaliar a aprendizagem dos alunos a partir dos índices obtidos nas provas de Português e Matemática, taxa de repetência e evasão escolar e com isso criou-se metas de melhoria desses índices, como o objetivo de em 2022, alcançar-se a média de 6,0, superando o índice inicial de 3,8 em 2005. (SAVIANI, 2008, 13).

Em 2007, para cumprir a agenda do “Compromisso Todos Pela Educação”, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>33</sup>, com o objetivo de implementar um “regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência social pela melhoria da qualidade da educação básica” Decreto nº 6.094. Saviani (2008, p. 14), considera que para que o PDE, “venha, de fato, abrir uma nova perspectiva na política educacional brasileira é necessário que ele passe por alguns ajustes, por assim dizer, radicais”.

Nesse sentido, Saviani (2008) considera que para atender as demandas da educação

---

<sup>33</sup>“O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é um conjunto de programas que visam melhorar a Educação no Brasil, em todas as suas etapas, num prazo de quinze anos a contar de seu lançamento, em 2007. Pode-se dizer que nele estão fundamentadas todas as ações do Ministério da Educação (MEC). A prioridade do plano é a Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.” Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/27690/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>>.

pública seria necessário uma ampliação em seu orçamento, com vistas a duplicar o percentual equivalente do PIB (Produto Interno Bruto), investido na educação. Para ele, essa seria a medida fundamental para tratar com “seriedade e de acordo com a prioridade que proclamada nos discursos, mas nunca efetivamente considerada”.

A luta pelo aumento do orçamento da educação tomou centralidade também nos discursos de educadores e movimentos sociais, e mesmo com a aprovação no PNE do investimento do equivalente a 10% do PIB na educação, não obtivemos ainda a concretização dessa ampliação, pois as conquistas dos direitos sociais sempre esbarram na contradição interna no Estado. Como esclarece Vasconcelos (2014, p.66), "na ordem neoliberal, a tendência de opção pelas políticas de crescimento econômico, em detrimento das de desenvolvimento social e humano, é corrente".

As políticas e projetos sociais, e assim, o Programa Mais Educação, aparecem como forma de remediar as mazelas da sociedade capitalista, com características de assistencialismo mínimo aos segmentos mais excluídos da sociedade. Nesse sentido, a educação na sua dimensão emancipatória é secundarizada e esvaída de sentidos e ação no real. Vasconcelos (2012, p. 74) considera que:

A perspectiva aligeiradora e pragmática da escola dada, entre outros elementos, por força da orientação das políticas sociais e educacionais opõe-se a uma formação humana onilateral, constituindo uma sociedade na qual cada vez mais os sujeitos são reproduzidos historicamente em uma perspectiva individualista, alienadora, subserviente à lógica do capital.

Diante dessas reflexões consideramos, por fim, necessário entender o Programa Mais Educação, assim como avaliar as políticas públicas, para além dos seus aspectos pontuais e particulares. Apesar de ser considerado importante para a escola, as mudanças expressas no Programa Novo Mais Educação, não fornece de fato a implementação de uma proposta de formação integral, é, portanto, uma proposta contraditória em suas definições.

Efetivamente, o PMEd, como corroboram as intervenções dos sujeitos entrevistados, não estabelece um currículo que dialogue com a proposta contemporânea de Educação Integral, é periodicamente interrompido, e também não está contemplando a totalidade dos estudantes das escolas, visto ter um foco restrito as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, para atender as demandas da avaliação feita por instrumentos como o IDEB, sem impactos diretos na formação dos estudantes e melhoria na qualidade do ensino.

Assim, Vasconcelos (2014, p.75) alerta que “a grande contradição da política social no capitalismo é justamente que proposições emancipatórias são incompatíveis com as necessidades imediatas impostas pelo mercado e por uma sociedade fundada na produtividade

competitiva”. Assim, o desafio que está posto diante dessas reflexões é entender quais caminhos precisamos percorrer para que efetivamente possamos proporcionar uma educação pública de fato emancipatória, de superação dessa lógica assistencialista, em uma sociedade marcada fortemente pela luta de classes.

Fizemos uma explanação histórica sobre a proposta de Educação Integral e trouxemos algumas reflexões sobre a formação Omnilateral. Nosso objetivo não foi o de buscar similaridades entre eles, mas o de perceber quais os fundamentos que marcam tanto a lógica da formação integral como a omnilateral, ainda que de forma incipiente, consideramos importante trazer à tona este debate, a fim de aprofundar essa temática tão complexa e desafiante para aqueles e aquelas que vislumbram uma outra sociedade, fundada em bases mais humanas, justas e igualitária, cujo fundamento seja a formação humana dos sujeitos de forma omnilateral.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo refletir sobre as contradições apresentadas pelo Programa Mais Educação, no que se refere à proposta de formação integral. Buscamos, ao longo do texto, envolver os elementos reflexivos teóricos e metodológicos com os dados da realidade, no intuito de buscar, dialeticamente, dialogar com os aspectos particulares e os aspectos totalizantes do objeto em questão: o Programa Mais Educação.

A análise dos documentos do Programa, bem como as entrevistas, nos permitiram compreender que a proposta do PMED está focalizada na ampliação do tempo e das oportunidades educativas para crianças e adolescentes.

É um programa que se propõe a fomentar a educação integral no país, possui considerável amplitude no estado de Alagoas, teve crescente adesão desde sua implementação no estado, chegando a ser implementando em 66 escolas de Maceió, em 2015. Atualmente, com a reconfiguração do Programa em 2016, o Programa Novo Mais Educação, e diante do cenário político que o país se encontra, de recuo dos direitos sociais, houve uma redução no números de escolas, hoje são 27 instituições em que o PMEd funciona.

Com esta pesquisa, pudemos perceber que o PMEd é bem aceito pela comunidade escolar, é analisado de forma positiva pelos entrevistados porque proporciona que os estudantes fiquem mais tempo na escola, tenham alimentação garantida e fiquem longe dos “perigos” da rua. Destacaram ser de grande relevância a ampliação do espaço de aprendizagem no macrocampo Acompanhamento Pedagógico, pois consideram que houve avanço na aprendizagem das crianças participantes, nos saberes de Matemática e Língua Portuguesa.

As narrativas dos sujeitos também revelam algumas contradições sobre o PMEd. Consideram que há limites no que diz respeito à valorização docente, ao funcionar pela lógica do voluntariado; é um Programa que não é ofertado à todas as crianças da escola; não funciona de forma contínua, há interrupções no Programa, por questões de repasse de verbas, e assim, acaba trazendo um descrédito para o PMEd dentro das instituições. Assim, os entrevistados avaliam a proposta do Programa não se configura como uma proposta de Educação Integral, mas apenas como de tempo integral, porque há a ampliação do tempo, mas não há uma mudança efetiva nas estruturas da escola.

Consideramos que este estudo nos proporcionou ampliar o olhar acerca da oferta de políticas públicas para a Educação Integral. Avaliamos que o Programa Mais Educação nos faz repensar o modelo de implementação e avaliação de políticas públicas no Brasil, pois ao

passo que se propõe a fomentar a formação integral na atualidade, não dialoga, efetivamente, com a proposta contemporânea de educação integral.

A proposta contemporânea além de repensar os espaços educativos e tempo, possui fundamentos ligados à renovação das práticas educativas, renovação do currículo escolar, bem como redesenha papel dos agentes educativos.

O olhar mais crítico na análise das políticas públicas educacionais torna-se imprescindível para a compreensão dessa lógica contraditória em que o Programa Mais Educação está inserido. Há muito se fala em superação dos baixos índices escolares, diversos instrumentos, projetos, programa foram criados para que se pudesse de fato chegar até a tão almejada qualidade da educação pública, no entanto, há um antagonismo que marca fortemente a educação pública, impossibilitando que sejam feitos os investimentos necessários para uma educação democrática, pois esbarram sempre na lógica imposta pelo projeto neoliberal de sociedade.

Nesse sentido, analisar o modelo de implementação de uma proposta de educação integral torna-se bastante complexo na sociedade vigente, fala-se em educação democrática, mas ainda estamos construindo uma sociedade verdadeiramente democrática. O discurso da inclusão, do acesso e do combate à evasão escolar, como propagado no Programa Mais Educação, ainda está muito distante da realidade que se insere.

Outra prerrogativa anunciada que o direito à educação é condição fundamental para que a sociedade seja verdadeiramente democrática, no entanto, não conseguimos de fato superar os limites da educação pública brasileira, no que diz respeito à garantia de acesso ao conhecimento por toda a população.

A função social que a escola assume na proposta do Programa Mais Educação, fica evidenciada tanto nas falas dos sujeitos, quanto nos documentos norteadores do programa. O ideal que se fortalece é o de ampliação das funções da escola, em um sistema de colaboração entre a comunidade, em que o concepção de escola que se instaura no imaginário dos sujeitos é a de escola como espaço de cuidados, de assistência, onde as crianças ficarão longe dos “perigos” da rua.

Consideramos que analisar de forma crítica, a proposta de Educação Integral do Programa Mais Educação, de centralidade importante no cenário educacional atual, nos possibilitou entendê-lo dentro dos seus limites e possibilidades, dentro da lógica social que ele está inserido.

Reafirmamos que o PMEd tem suas raízes conceituais ligadas ao pensamento escolanovista do século XX, em que há críticas à escola tradicional, mas que, dentro de seus

fundamentos políticos ideológicos, esbarram sempre na lógica da sociedade neoliberal.

Destacamos que pesquisa sobre o Programa traz elementos necessários para o amadurecimento da superação da escola de turnos, já que o debate sobre a implementação de mais escolas de Educação Integral, faz parte da agenda dos governos atuais. No Programa Novo Mais Educação o foco maior foi dado ao Macrocampo de Acompanhamento Pedagógico, reduzindo a carga horária e o investimento nos demais Macrocampos.

Avaliamos que essa mudança representa um retrocesso na compreensão da proposta de Formação Integral da atualidade, pois se faz necessário garantir que a escola proporcione aos estudantes diversos saberes que serão elementares para a construção de uma sociedade emancipada.

Assim, concluímos esta pesquisa, entendendo que é uma assunto que não se esgota aqui, há muito que refletir sobre a construção de uma Proposta de formação integral no país, por isso fizemos um resgate histórico sobre as propostas de educação integral no contexto brasileiro, desde as ideias da Escola Nova, apontamos também outra perspectiva de educação, a formação *omnilateral*, no intuito de aprofundar a compreensão sobre o real sentido dado à questão da formação integral do ser humano.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Ricardo Ricciardi Fábregas de. **A educação nos governos Lula e FHC: transformação ou continuísmo?** Campinas: UNICAMP, 2011. Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada10/\\_files/cVAM3dYk.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/cVAM3dYk.pdf). Acesso em: 13 jan. 2017.
- ALVES, Alda Judith. **A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis.** **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 81, p.53-60, maio, 1992.
- AMARAL, Marcelo Parreira do. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. **Educ. Pesqui.**, Saõ Paulo, v. 36 no.spe, apr. 2010.
- ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar. **Educ. Rev.**, Curitiba, n.39, jan./apr. 2011.
- BARBOSA, W. **Análise de Conjuntura.** 2015. Disponível em: <[http://www.ifg.edu.br/observatorio/images/downloads/estudos/analise\\_de\\_conjuntura.pdf](http://www.ifg.edu.br/observatorio/images/downloads/estudos/analise_de_conjuntura.pdf)>. Acesso em: 16 ao 2016.
- BONAMIGO, Carlos Antônio. **Limites e possibilidades históricas à educação omnilateral.** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em:> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/douconstituicao88.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/douconstituicao88.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2009.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 de jan 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)>. Acesso em: 17 de ago 2016.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprovava o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 17 ago. 2016.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jun. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm)>. Aceso em: 17 ago. 2016.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução n. 5, de 25 de Outubro de 2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 out. 2016. Seção 1. Revoga a Resolução CD/FNDE nº 2, de 14 de abril de 2016. Disponível em: < [https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\\_tipo=RES&num\\_ato=00000005&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2016&sgl\\_orgao=CD/FNDE/MEC](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000005&seq_ato=000&vlr_ano=2016&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC)>. Acesso em:

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>> Acesso em: 4 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Secretarias e escolas - Mais Educação**. Brasília, DF, [2012?]. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/secretarias-e-escolas>> Acesso em: 15 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Secretaria e escolas – Mais Educação**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/secretarias-e-escolas>>. Acesso em: 10 de jun 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Relatório de avaliação econômica e estudos qualitativos: o Programa Mais Educação**. São Paulo: Fundação Itaú Social. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Territórios educativos para a educação integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade: texto preliminar**. Brasília, DF, 2010. (Cadernos Pedagógicos. Série Mais Educação). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8219-territorios-educativos-final-versao-preliminar-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8219-territorios-educativos-final-versao-preliminar-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 30 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8168-e-passo-a-passo-mais-educacao-18042011-pdf&category\\_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8168-e-passo-a-passo-mais-educacao-18042011-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 20 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 20 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada**: como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF, 2008. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade. **Escola que Protege**: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília, DF, 2008. (Coleção Educação para Todos; 31). Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escqprote\\_eletronico.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escqprote_eletronico.pdf)> Acesso em: 1 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação**: gestão intersetorial no território. Brasília. DF: 2009a. 104 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria n. 1,144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 out. 2016. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category\\_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em:

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf)>. Acesso em: 17 de ago 2016.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CARVALHO, Alba Maria Pinho. O Exercício do ofício da pesquisa e o desafio da construção metodológica. In: BAPTISTA, Maria Manuel (Org.). **Cultura: metodologia e investigação**. Lisboa: Ver o Verso, 2009.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago, 2010.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out.-dez. 2014.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, São João del-Rey, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul.-dez, 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Petrópolis: Vozes, 2016.

COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa; MARQUES, Luciana Pacheco; BRANCO, Verônica. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 355-377, 2014.

DAVI, Jordeana et al. A Seguridade Social em tempos de crise do capital: o desmonte de seu orçamento. **SER Social**, Brasília, DF, v. 12, n. 26, p. 59-87, jan./jun. 2010. Disponível em: <[http://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/download/1013/678](http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/download/1013/678)> Acesso em: 20 ago 2016.

DAVOK, Delsi Fires. Qualidade em educação. **Avaliação, (Campinas)**, Sorocaba, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. A história política da gestão democrática da educação pública no Brasil. 2011. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. [**Trabalho apresentado...**]. Brasília, DF: Anpae, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0164.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; GOMES, Maria das Graças Correia; SILVA, Wellyngton Chaves Monteiro. **Políticas públicas de educação: olhares transversais**. Curitiba: CRV, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n.78, p. 201-215, 2009.

DRAIBE, Sônia. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. **Tempo Soc.**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 63-101, 2003.

DUSO, ANA PAULA. **Programa Mais Educação na perspectiva de uma política de educação integral**: aportes do ciclo de políticas. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2015. Disponível em: <<http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/dissertacao/dis-98.pdf>> Acesso em: 29 set. 2016.

ESQUISANI, Rosimar Serena Siqueira. **A trajetória da educação em tempo integral no Brasil**: revisão histórica. 2008. Disponível em: [www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/840.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/840.pdf) . Acesso em : 17 ago. 2016.

ECHER, Isabel Cristina. A revisão da trajetória na construção do trabalho científico. **R. Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre v. 22, n. 2, p. 5-20, 2001.

FAVORETO, A. **Uma análise histórica da concepção de progresso no projeto educacional de Anísio Teixeira**. Maringá, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1998.

FELICÍSSIMO, José Roberto. Os impasses da descentralização político-administrativa na democratização do Brasil. REA: **Revista Administração de Empresas**. São Paulo, v. 32, n. 1, p. 6-15, 1992.

FERRETI, Celso João. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002.

FICANHA, Kathiane. Tempo escolar nas reformas educacionais de 1920-1935 e a proposta de educação em tempo integral das escolas parque. In: ANPED SUL - REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 10., 2014, Florianópolis. [**Trabalho apresentado...**]. Brasília, DF. ANPED, 2014. Disponível em: < [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1891-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1891-0.pdf)>. Acesso em:

FREITAS, Cezar Ricardo de. **O escolanovismo e a pedagogia socialista da União Soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada**. 2009. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

FRIGOTTO. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologias da Pesquisa Educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 69-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do Século XXI. In: CONFERÊNCIA de Abertura da XXXIII ANPED, 2010, Caxambu.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 748-759.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cad. Cenpec**, São Paulo, n. 2, 2006. Disponível em <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>> Acesso em: 13 ago. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HOFLING, Eloísa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

IBARRA, David. O neoliberalismo na América Latina. **Rev. Econ. Polít.**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 238-248, abr.-jun. 2011

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho e educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise no trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

- LAGO, Neuda Alves do; ASSIS, Tauã Carvalho. O monitor do Programa Mais Educação: em busca de uma definição conceitual. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 111-132, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n1/1980-6248-pp-27-01-00111.pdf>> Acesso em : 13 jul 2016.
- LENIN, Vladimir Ilitch. **Sobre a educação**. Lisboa: Seara Nova, 1977. v I e II.
- LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o estado e o papel do proletariado na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- LESBAUPIN, I. **Governo Lula: o governo neoliberal que deu certo?** Rio de Janeiro: Paper, 2006.
- LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- LUNA, Sérgio V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, Ivani et al. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4º ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- MACHADO, Lucilia Regina de Souza. **Politécnica, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.
- MACHADO, Nilson José. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 277-294, 2007.
- MARTUSCELLI, Danilo Enrico. O PT e o impeachment de Collor. **Opinião Pública**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 542-568, 2010.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (Livro 1, Volume I)
- MARX, Karl. **O Capital: Livro 1**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1988. v.1.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo; Moraes, 1983.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Trad. William Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Lisboa: Iniciativas, 1996.
- MATTOS, Sheila Cristina Monteiro. **Programa Mais Educação/Mais Escola: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio do Janeiro, 2011. Disponível em: <[http://www2.unirio.br/unirio/cchs/ppgedu/neephi/producoes/producoes-2011/dissertacoes/programa-mais-educacao-mais-escola-avancos-e-desafios-na-pratica-educativa-em-duque-de-caxias/at\\_download/file](http://www2.unirio.br/unirio/cchs/ppgedu/neephi/producoes/producoes-2011/dissertacoes/programa-mais-educacao-mais-escola-avancos-e-desafios-na-pratica-educativa-em-duque-de-caxias/at_download/file)> Acesso em: 16 fev. 2016.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). **Estud. Av.** São Paulo, v.15, n. 42, p. 153-168, 2001

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E.R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010, p. 223-244.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Rev. Univap.** São José dos Campos, v. 20, n. 35, p. 201-208, 2014.

MOCHCOVITC, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo, Ática 1992.

NAKAMURA, Maria Eliza Furquim Pereira. Os Ginásios Vocacionais Estaduais: algumas considerações iniciais acerca desta proposta educacional da década de 1960. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL: História Oral, Práticas Educacionais Interdisciplinaridade, 13., 2016, Porto Alegre. **[Trabalho apresentado...]**. Porto Alegre: Associação Brasileira de História Oral, 2016. Disponível em <[http://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1461869870\\_ARQUIVO\\_TRABALHOSUBMETIDO\\_XIIIEENCONTRONACIONALDEHISTORIAORAL\\_2016.pdf](http://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1461869870_ARQUIVO_TRABALHOSUBMETIDO_XIIIEENCONTRONACIONALDEHISTORIAORAL_2016.pdf)> Acesso em: 26 set. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais do Governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAAE**, v. 25, n.2, p. 197-209, 2009.

\_\_\_\_\_. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, 2011 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>> acesso em: 20 ago 2016.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchezine de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teóricoprática. 2. ed. Campinas: Papiros, 1997.

PALMEIRA, Maria José de O. Natureza e conteúdo das políticas públicas na atualidade: notas introdutórias. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, Ano 5, n. 6, p. 157-170, 1996.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAZ, Sandra Regina. As escolas e as políticas de formação da juventude: o dilema da “nova/velha” dualidade da educação. In: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (Org.). **Ensino Médio**: políticas, docências, inclusão e cotidiano escolar. Curitiba: CRV, 2012.

PENTEADO, Andrea. Programa mais educação como política de educação integral para a qualidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 463-486, 2014.

PEREIRA, Jordeana Davi; SILVA, Sheyla Suely de Souza; PATRIOTA, Lucia Maria. Políticas Sociais no contexto neoliberal: focalização e desmonte dos direitos. **Qualit@S Revista Eletrônica**, Campina Grande, v. 5, n. 3, p. 1-14, 2006. Disponível em <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/%EE%80%80qualitas%EE%80%81/article/viewFile/64/56>> Acesso em: 12 out. 2016.

PINHEIRO, Fernanda Picanço da Silva Zarour. **Programa Mais Educação**: uma concepção de Educação Integral. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação.

**Interface (Botucatu)**, Botucatu, v.1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em:<  
<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>>. Acesso em:18 ago 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001. 320 p.

RIZOTTI, Maria Luiza Amaral. Estado e sociedade civil na história das políticas Sociais Brasileiras. **Semina: Ci. Soc. Hum.**, Londrina, v. 22, p. 39-56, set. 2001. Disponível em: <  
[http://www.uel.br/proppg/portal/pages/arquivos/pesquisa/semina/pdf/semina\\_22\\_1\\_21\\_29.pdf](http://www.uel.br/proppg/portal/pages/arquivos/pesquisa/semina/pdf/semina_22_1_21_29.pdf)  
>. Acesso em: 5 out. 2016.

RODRIGUES, Cibele Maria Lima; VIANA, Lara Rodrigues; BERNARDES, Júlia de Araújo. **O Programa Mais Educação: breve análise do contexto político e dos pressupostos teóricos.** In; SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Recife. **[Trabalho apresentado...]**. Brasília, DF: ANPAE, 2013. Disponível em: <  
<<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/CibeleMariaLimaRodrigues-ComunicacaoOral-int.pdf>> Acesso em: 11 fev. 2016.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Avaliação de políticas e programas sociais: princípios teóricos-metodológicos para uma avaliação em profundidade. In: FLORENCIO, Ana Maria Gama; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; CAVALCANTE, Socorro Aguiar de Oliveira. **Políticas públicas e estado capitalista: diferentes olhares e discurso circulante.** Maceió: Edufal, 2013.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** Chapecó: Argos, 2007.

SANTOS, Jane Maria dos; LUCENA, Carlos Alberto. A reconfiguração do estado brasileiro mediante as estratégias neoliberais e seus desdobramentos na educação profissional. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 27, p.230 –242, set. 2007. Disponível em:  
<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/27/art19\\_27.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/27/art19_27.pdf)>. Acesso em:

SANTANA, Flávio Santos de. **A relação entre o Programa Mais Educação e o manifesto dos pioneiros da educação nova: nexos e determinações de duas proposições liberais.** 2016. 78 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: < <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19360> >. Acesso em: 15 set. 2016.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo.** Trad. Cláudia Shilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6 n. 2, p. 213-231, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SHIROMA, Eneida. **Política educacional.** Rio de Janeiro: Editora DpeA, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. A hegemonia às avessas do Programa Mais Educação. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, DF, v. 94, n. 238, p. 701-720, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a04v94n238.pdf>>. Acesso em:

SILVA, Vania Alice Cardoso. Políticas compensatórias. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adrana Cancela; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador**. São Paulo: Cia. das Letras, 2012.

SOUZA, Lanara Guimaraes. Avaliação de políticas educacionais contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In: LORDÊLO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virginia (Org.). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 349 p. ISBN 978-85-232-0654-3. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315-02.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994. (Original publicado em 1936).

VASCONCELOS, Rosylane Doris de. **As políticas públicas de educação integral a escola unitária e a formação onilateral**. 2012. 281 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12926/3/2012\\_RosylaneDorisdeVasconcelos.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12926/3/2012_RosylaneDorisdeVasconcelos.pdf)> Acesso em: 19 fev. 2016.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Cultura e formação humana no pensamento de Antonio Gramsci. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 25, n.1, p. 51-66, jan./jun. 1999.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Tabela 1

<b>TABELA 1</b> <b>Fonte: a autora</b>
Revisão da Literatura – Textos de diversas fontes
RODRIGUES, Cibele Maria Lima; VIANA, Lara Rodrigues; BERNARDES, Júlia de Araújo. <b>O Programa Mais Educação: breve análise do contexto político e dos pressupostos teóricos.</b> Disponível em: < <a href="http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/CibeleMariaLimaRodrigues-ComunicacaoOral-int.pdf">http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/CibeleMariaLimaRodrigues-ComunicacaoOral-int.pdf</a> > Acesso em: 11 fev. 2016.
VASCONCELOS, Rosylane Doris de. <b>As Políticas Públicas de Educação Integral a Escola Unitária e a formação Onilateral.</b> Brasília, DF, 2012. Disponível em: <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12926/3/2012_RosylaneDorisdeVasconcelos.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12926/3/2012_RosylaneDorisdeVasconcelos.pdf</a> . Acesso em: 19 fev. 2016.
MATOS, Sheila Cristina Monteiro. <b>Programa Mais Educação: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias.</b> Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: < <a href="http://www2.unirio.br/unirio/cchs/ppgedu/neephi/producoes/producoes-2011/dissertacoes/programa-mais-educacao-mais-escola-avancos-e-desafios-na-pratica-educativa-em-duque-de-caxias/at_download/file">http://www2.unirio.br/unirio/cchs/ppgedu/neephi/producoes/producoes-2011/dissertacoes/programa-mais-educacao-mais-escola-avancos-e-desafios-na-pratica-educativa-em-duque-de-caxias/at_download/file</a> > Acesso em: 16 fev. 2016.
SANTANA, Flávio Santos de. <b>A relação entre o Programa Mais Educação e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: nexos e determinações de duas proposições liberais,</b> 2016. Disponível em: < <a href="https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19360">https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19360</a> >. Acesso em: 15 set. 2016.

## APÊNDICE B - Tabela 2

<b>TABELA 2</b> <b>Fonte: a autora</b>
Revisão da Literatura – Banco de Teses e Dissertações CAPES. Chave de Busca: “Programa Mais Educação”.
CAMURCA, KAMILE LIMA DE FREITAS. <b>Mais educação é mais aprendizagem?</b> avaliação do programa mais educação em Maracanaú, no Ceará'. 30/11/2013. 105 f. Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Biblioteca Depositária: Biblioteca do Centro de Humanidades.
CUNHA, ELIZANGELA VALE. <b>Programa Mais Educação:</b> avaliação do processo de implementação na escola municipal Casimiro Montenegro.' 15/10/2013 99 f. Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Biblioteca Depositária: Biblioteca do Centro de Humanidades
SILVA, TANIA ROBERTA DA. <b>Avaliação do Programa Mais Educação:</b> a questão da inclusão educacional' 15/10//2013 124 f. Mestrado Profissional em Avaliação De Políticas Públicas Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca do Centro de Humanidades
GARCIA, SOLANGE MARIA COLARES. <b>Política de Educação Integral:</b> avaliação do Programa Mais Educação no sistema público municipal de ensino de Fortaleza' 30/01/2013 146 f. Mestrado Profissional em AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca do Centro de Humanidades
COSTA, ANTONIO MENEZES DA. <b>Implementação Do Programa Mais Educação Em Duas Escolas Estaduais Do Campo De Manacapuru/Am'</b> 27/08/2015 107 f. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública Instituição de Ensino: Universidade Federal De Juiz De Fora, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFJF.
SILVA, DENISE CARDOSO DA. <b>Como As Práticas Gestoras Podem Contribuir Para A Qualidade Do Ensino Em Uma Unidade Escolar Com Baixo Rendimento Nas Avaliações Externas'</b> 25/09/2014 82 f. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública Instituição de Ensino: Universidade Federal De Juiz De Fora, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFJF
HENRIQUES, ERICA MORAIS. <b>Reflexões Sobre A Supervisão Educacional: Uma Análise Das Estratégias De Supervisão Do Programa Ensino Médio Inovador Jovem De Futuro'</b> 11/08/2014 91 f. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública Instituição de Ensino: Universidade Federal De Juiz De Fora, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFJF
COSTA, SANDRA HELENA REIS DA. <b>A Gestão Pedagógica Do Macrocampo Acompanhamento Pedagógico Do Programa Mais Educação:</b> Caminhos Para O Sucesso Escolar' 18/12/2015 172 f. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública Instituição de Ensino: Universidade Federal De Juiz De Fora, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFJF
RODRIGUES, LINDALVA MARTA MENEZES. <b>Programa Mais Educação E Projeto Criando Oportunidade:</b> Estudo De Caso Sobre A Efetividade Da Implementação De Políticas Públicas Educacionais Em Duas Escolas Públicas Estaduais Em Manaus' 16/12/2015 110 f. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública Instituição de Ensino: Universidade Federal De Juiz De Fora, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFJF
LIMA, EVERDELINA MARIA MENESES DE. <b>Educação Integral E Gestão Escolar:</b> Análise Do Programa Mais Educação Em Duas Escolas Estaduais De Pernambuco' 15/08/2014 91 f. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública Instituição de Ensino: Universidade Federal De Juiz De Fora, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFJF
ALMEIDA, VICENTE DE PAULA DE. <b>Laboratório De Aprendizagem:</b> Processos, Funções E Resultados Alcançados Na Escola Municipal Profª Eunice Alves Vieira' 29/08/2014 83 f. Mestrado

<p>Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública Instituição de Ensino: Universidade Federal de JUIZ DE FORA, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFJF</p>
<p>BOLDRINI, VANIZE BEE. <b>Programa Mais Educação: mais tempo de quê?</b> 12/03/2015 140 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Centro-Oeste, Guarapuava Biblioteca Depositária: Universidade Estadual Do Centro-Oeste</p>
<p>SOUZA, DINAIRAN DANTAS. <b>Programa Mais Educação Em Uma Escola Municipal Em Cáceres/Mt: Sujeitos, Espaços E TeMPOS'</b> 02/03/2015 113 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Do Estado De Mato Grosso, Cáceres Biblioteca Depositária: Biblioteca Central de UNEMAT - Campus Cáceres</p>
<p>FERNANDES, MARIA APARECIDA. <b>A Implementação Do Macrocampo Cultura, Artes E Educação Patrimonial Do Programa Mais Educação Em Uma Escola Da Rede Municipal De Juiz De Fora'</b> 02/12/2014 118 f. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública Instituição de Ensino: Universidade Federal De Juiz De Fora, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFJF</p>
<p>SANTANA, SIMONE SANTIAGO DE. <b>Os Desafios Na Implementação Do Macrocampo Comunicação E Uso De Mídias, Cultura Digital E Tecnológica Do Programa Mais Educação Na Rede Estadual De Educação De Pernambuco'</b> 20/08/2014 107 f. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública Instituição de Ensino: Universidade Federal De Juiz De FORA, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFJF</p>
<p>MARTINS, LARISSA DE ALMEIDA. <b>Rádio escola e convergência de mídias no contexto da mídia-educação: uma proposta para o ensino médio'</b> 19/02/2015 133 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - MG</p>
<p>MUSSATO, MAIRA DOS SANTOS. <b>AS tecituras da formação continuada para uma educação integral: Com a palavra os professores'</b> 18/12/2015 206 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro</p>
<p>DUSO, ANA PAULA. <b>Programa Mais Educação na Perspectiva de uma Política de Educação Integral: aportes do Ciclo de Políticas'</b> 16/12/2015 111 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Regional Integrada Do Alto Uruguai E Das Missões, Frederico Westphalen Biblioteca Depositária: Biblioteca Central DR. José Mariano da Rocha Filho.</p>
<p>SILVA, CRISTIANA DE CAMPOS. <b>Formação Continuada: “O Sala De Educador” Como Espaço De Produção De Conhecimento.'</b> 12/02/2014 133 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Do Estado De Mato Grosso, Cáceres Biblioteca Depositária: Central do Campus Universitário de Cáceres-MT-UNEMAT</p>
<p>OLIVEIRA, LIVIA BRASSI SILVESTRE DE. <b>O Programa Mais Educação: Um Estudo Da Implantação Em Uma Unidade Escolar Paulista'</b> 06/07/2015 194 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade De São Paulo/ Ribeirão Preto, Ribeirão Preto Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - USP-RP</p>
<p>MAGALHAES, MARIA GLAUCIA PEREIRA DE LIMA PONTES. <b>A descentralização de recursos federais no Programa Mais Educação'</b> 11/04/2016 130 f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: Universidade De Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: BCE</p>

**APÊNDICE C - Roteiro entrevista – Instrumento a – Coordenador Semed**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

**INSTITUIÇÃO:** \_\_\_\_\_

**Instrumento A – Coordenador SEMED****CARACTERIZAÇÃO**

Formação: \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho na SEMED: \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho com o Programa Mais Educação: \_\_\_\_\_

**QUESTÕES**

- Mencione três aspectos que considera mais interessantes no Programa Mais Educação.
- Cite três aspectos que deveriam melhorar no Programa Mais Educação.
- Indique três pontos que dificultam a execução do Programa em Maceió.
- Como você avalia o financiamento recebido pelo programa aqui em Maceió?
- Como você avalia o Programa Mais Educação como um programa de indução da Educação Integral?
- Como você avalia a recepção da comunidade escolar em relação ao programa?
- Em sua opinião o programa tem contribuído para melhorar o desempenho educacional das crianças e adolescentes da escola?
- Você considera que o programa tem contribuído para reduzir os índices educacionais do estado de Alagoas? Em que aspectos?
- Na sua opinião realmente é um programa de educação integral ou de contraturno? Qual a diferença fundamental que você considera entre ambos?

**APÊNDICE D - Roteiro entrevista – Instrumento b – Coordenador Escolar**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA****INSTITUIÇÃO:** \_\_\_\_\_**Instrumento B – Coordenador Escolar****CARACTERIZAÇÃO**

Formação: \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho na escola: \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho com o Programa Mais Educação: \_\_\_\_\_

**QUESTÕES**

- Mencione três aspectos que considera mais interessantes no Programa Mais Educação.
- Cite três aspectos que deveriam melhorar no Programa Mais Educação.
- Indique três pontos que dificultam a execução do Programa em Maceió dentro da instituição que você atua.
- Como você avalia a situação atual da instituição em que trabalha. Quais os principais aspectos que se modificaram?
- Como você avalia o Programa Mais Educação como um programa de indução da Educação Integral?
- Em sua opinião o programa tem contribuído para melhorar o desempenho educacional das crianças e adolescentes da escola?
- Você considera que o programa tem contribuído para reduzir os índices educacionais do estado de Alagoas? Em que aspectos?
- Na sua opinião realmente é um programa de educação integral ou de contraturno? Qual diferença fundamental que você considera entre ambos?

**APÊNDICE E - Roteiro entrevista – Instrumento c – Monitor/professor**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA****INSTITUIÇÃO:** \_\_\_\_\_**Instrumento C – Professor - monitor****CARACTERIZAÇÃO**

Formação: \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho na SEMED: \_\_\_\_\_

Tempo de trabalho com o Programa Mais Educação: \_\_\_\_\_

Qual macrocampo trabalha? \_\_\_\_\_

**QUESTÕES**

- O que você faz no Programa Mais Educação?
- Mencione três aspectos que considera mais interessantes no Programa Mais Educação.
- Cite três aspectos que deveriam melhorar no Programa Mais Educação.
- Indique três pontos que dificultam a execução do Programa em Maceió.
- Como você avalia as condições estruturais para execução de seu trabalho dentro da escola?
- Em sua opinião o programa tem contribuído para melhorar o desempenho educacional das crianças e adolescentes da escola?
- Como você avalia a relação entre a comunidade e programa mais educação?

**ANEXOS**

# ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E)

## DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, abaixo assinado, participante voluntário do Projeto de Pesquisa em Saúde (PES) intitulado:

Este termo tem por objetivo informar e esclarecer os direitos e deveres dos participantes do Projeto de Pesquisa em Saúde (PES) intitulado: "Avaliação da eficácia do tratamento com o medicamento X para a doença Y, em pacientes com histórico de Z".

- Que a pesquisa em saúde é realizada a fim de gerar conhecimentos científicos que possam contribuir para a melhoria da saúde da população, no âmbito do SUS, sendo que para isso é necessário a participação voluntária dos cidadãos, os quais são sujeitos de direitos e deveres, devendo ser respeitados os princípios éticos, científicos, sociais e jurídicos.

- Que a participação direta, indireta ou intermediária dos participantes em qualquer fase da pesquisa científica e tecnológica, no âmbito do SUS, é considerada essencial para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e para a melhoria da qualidade de vida da população.

- Que os resultados da pesquisa científica e tecnológica poderão ser utilizados para a produção de bens e serviços de interesse da sociedade, bem como para a melhoria da qualidade de vida da população, sendo que os resultados da pesquisa científica e tecnológica poderão ser utilizados para a produção de bens e serviços de interesse da sociedade, bem como para a melhoria da qualidade de vida da população.

- Que os dados pessoais dos participantes serão tratados de forma sigilosa e confidencial.

- Que a coleta de dados pessoais dos participantes será realizada de forma sigilosa e confidencial, sendo que os dados pessoais dos participantes serão tratados de forma sigilosa e confidencial, sendo que os dados pessoais dos participantes serão tratados de forma sigilosa e confidencial.

- Que os participantes do Projeto de Pesquisa em Saúde (PES) poderão solicitar a retirada de seus dados pessoais a qualquer momento, sem que isso gere qualquer prejuízo ou penalidade.

- Que os participantes do Projeto de Pesquisa em Saúde (PES) poderão solicitar a retirada de seus dados pessoais a qualquer momento, sem que isso gere qualquer prejuízo ou penalidade.

- Que os participantes do Projeto de Pesquisa em Saúde (PES) poderão solicitar a retirada de seus dados pessoais a qualquer momento, sem que isso gere qualquer prejuízo ou penalidade.

perguntas; compromisso de uso exclusivo dos dados e análise para fins acadêmicos e científico. Ainda será salvaguardado o direito de desistir da decisão voluntária em participar da pesquisa.

- Que deverei contar com a seguinte assistência: qualquer informação sobre a pesquisa, sendo responsável(is) por ela as pesquisadoras: Sandra Regina Paz e Vanessa Sátiro dos Santos

- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: compreensão e colaboração crítica sobre o Programa Mais Educação no município de Maceió, como uma política pública do Estado capitalista, de indução da Educação Integral.

- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.

- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

- Que a minha participação não acarretará custos e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

- Que eu serei indenizado por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa.

- Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio: (rua, praça, conjunto)

Nome: [ ]  
 Nº: [ ]  
 Data: [ ]  
 Para: [ ]

Nome: [ ]  
 Endereço: [ ]  
 Cidade: [ ]  
 Estado: [ ]  
 CEP: [ ]  
 Telefone: [ ]  
 E-mail: [ ]

ATENÇÃO: Este formulário deverá ser preenchido e entregue em sua plenitude  
 no prazo de [ ] dias.  
 Nome: [ ]  
 Assinatura: [ ]

<p>           Nome: [ ]            Nº: [ ]            Data: [ ]            Para: [ ]         </p>	<p>           Nome: [ ]            Assinatura: [ ]         </p>
---	---

**ANEXO B - Autorização Institucional Secretaria Municipal de Educação de Maceió  
(SEMED)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, Edileuza Maria Maciel dos Santos Brandão responsável pela coordenação do Programa Mais Educação na Secretaria Municipal de Maceió (SEMED), autorizo a pesquisadora **Vanessa Sátiro dos Santos**, do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, a realizar a pesquisa intitulada O *PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL*: um estudo sobre a oferta de educação no contraturno escolar no município de Maceió. Sob a orientação da profa. Dra. Sandra Regina Paz. Como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa essa autorização pode ser revogada a qualquer momento, para o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos participantes da pesquisa.

Edileuza Maria Maciel dos Santos Brandão

Coordenadora  
Secretaria Municipal de Maceió (SEMED)

Sandra Regina Paz

Profa. Dra. Sandra/Regina Paz.  
Orientadora  
Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFAL

Vanessa Sátiro dos Santos

Vanessa Sátiro dos Santos  
Discente no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFAL

Maceió, Agosto de 2016

**ANEXO C - Autorização Institucional Escola Municipal Floriano Peixoto**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, Maria do Socorro Percebe Oliveira Santos, responsável pela legal pelo Programa Mais Educação na Escola Municipal Marechal Floriano Peixoto, autorizo a pesquisadora **Vanessa Sátiro dos Santos**, do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, a realizar a pesquisa intitulada *O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL*: um estudo sobre a oferta de educação no contraturno escolar no município de Maceió. Sob a orientação da profa. Dra. Sandra Regina Paz. Como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa essa autorização pode ser revogada a qualquer momento, para o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos participantes da pesquisa.

Maria do Socorro Percebe Oliveira Santos

Diretora/Coordenadora  
Maira do Socorro P. O. Santos  
Escola Municipal  
Mat: 931998-0

Sandra Regina Paz

Profa. Dra. Sandra/Regina Paz.  
Orientadora

Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFAL

Vanessa Sátiro dos Santos

Vanessa Sátiro dos Santos

Discente no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFAL

Maceió, Agosto de 2016

## ANEXO D - Autorização Institucional Escola Municipal Professora Eulina Ribeiro Alencar



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Maria Marlene Santos, responsável pela direção da Escola Municipal Profa. Eulina Ribeiro Alencar, autorizo a pesquisadora **Vanessa Sátiro dos Santos**, do Centro de Educação (CEDU), da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, a realizar a pesquisa intitulada O *PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL*: um estudo sobre a oferta de educação no contraturno escolar no município de Maceió. Sob a orientação da profa. Dra. Sandra Regina Paz. Como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa essa autorização pode ser revogada a qualquer momento, para o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos participantes da pesquisa.

Maria Marlene Santos  
Direção  
ESCOLA EULINA R. ALENCAR  
Maria Marlene Santos  
Vice Diretora  
Mat 936360-2

Profª. Dra. Sandra/Regina Paz.  
Orientadora  
Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFAL

Vanessa Sátiro dos Santos  
Vanessa Sátiro dos Santos  
Discente no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFAL

Maceió, setembro de 2017

## ANEXO E - Autorização Institucional Escola Municipal Rui Palmeira



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Jivânia Cavalcante da Silva, responsável legal pelo Programa Mais Educação na Escola Municipal Rui Palmeira, autorizo a pesquisadora **Vanessa Sátiro dos Santos**, do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, a realizar a pesquisa intitulada O *PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL*: um estudo sobre a oferta de educação no contraturno escolar no município de Maceió. Sob a orientação da profa. Dra. Sandra Regina Paz. Como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa essa autorização pode ser revogada a qualquer momento, para o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos participantes da pesquisa.

Jivânia Cavalcante da Silva

Coordenadora  
Escola de Ensino Fundamental Rui Palmeira  
Escola  
Jivânia Cavalcante da Silva  
Diretora Adjunta - RC 592-AL

Profª. Dra. Sandra/Regina Paz.  
Orientadora

Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFAL

Vanessa Sátiro dos Santos

Vanessa Sátiro dos Santos

Discente no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-UFAL

Maceió, Agosto de 2016

## ANEXO F - PLATAFORMA BRASIL: Folha de Rosto Comitê de Ética



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

## FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: O Programa Mais Educação e a Educação Integral: um estudo sobre a oferta de educação no contraturno escolar no município de Maceió.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 7			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: Vanessa Sátiro dos Santos			
6. CPF: 045.835.604-27		7. Endereço (Rua, n.º): PROFESSOR SANTOS FERRAZ 1/452 POCO MACEIO ALAGOAS 57025040	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (82) 3327-1497	10. Outro Telefone:
		11. Email: vanessasatiro82@gmail.com	
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>26 / 08 / 2016</u>		<u>Vanessa Sátiro dos Santos</u> Assinatura	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: Universidade Federal de Alagoas		13. CNPJ: 24.464.109/0001-48	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (82) 3214-1041		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>LEZAR NONATO BEZERRA ANDREIAS</u>		CPF: <u>653.383.594-72</u>	
Cargo/Função: <u>DIRETOR DO CEDU</u>			
Data: <u>26 / 08 / 2016</u>		<u>Lezar Nonato Bezerra Andreias</u> Assinatura	
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			