


---

**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

---

**VALÉRIA MARIA ZANELO**

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO:  
Avanços e Desafios do Projeto a partir da  
experiência de uma Escola do município de  
Rio Claro SP**



Rio Claro  
2017

VALÉRIA MARIA ZANELO

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: Avanços e Desafios do Projeto a partir da experiência de uma escola do Município de Rio Claro SP

Orientadora: Profa. Dra. ÁUREA DE CARVALHO COSTA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Rio Claro  
2017

370  
Z28p

Zanelo, Valéria Maria

Programa Mais Educação : avanços e desafios do projeto a partir da experiência de uma escola do Município de Rio Claro-SP / Valéria Maria Zanelo. - Rio Claro, 2017

89 f. : il., tabs., quadros

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)  
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro

Orientador: Áurea de Carvalho Costa

1. Educação. 2. Política pública. 3. Tempo. 4. Política. I. Título.

## **AGRADECIMENTOS**

Nesta longa batalha, agradeço aos companheiros de sempre: Italo e Odette (meus pais), a Deus como energia diária, aos professores da Academia, em especial à orientadora, profa. Àurea de Carvalho Costa e à motivadora e amiga Christiane Fernanda da Costa.

A todos meu grande carinho e consideração.

## RESUMO

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre o Programa Mais Educação, que é um dos planos de ações e programas ligados ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A problematização que originou esta monografia foi: A forma como o PME foi implantado numa escola municipal rio-clarense coerentemente com os objetivos do programa proclamados nos documentos oficiais? Para responder a este questionamento, analisamos o processo burocrático de implantação do PME na escola municipal em estudo, bem como a formação e a experiência dos professores participantes dos projetos desenvolvidos. A análise dos planos constituiu-se do exame das justificativas, objetivos, metodologias e bibliografias. Nosso objetivo foi apreender as formas de efetivação do referido programa, a partir da análise documental, com vistas a investigar se elas proporcionam uma real aprendizagem, conferindo ao aluno uma formação integral ou se se trata de mais um programa para disciplinar o uso do tempo em escolas de tempo integral. A análise dos documentos oficiais expedidos pelo governo federal (justificativa, base legal, destinação de recursos, processos avaliativos e de monitoramento) bem como, dos projetos aprovados e implantados na escola estudada, constituiu-se no objeto para se cotejar o proclamado e as formas de sua concretização. Os resultados nos levaram a concluir que a produção teórica, com sua dimensão pedagógica sobre as concepções, o planejamento e a implantação da escola de tempo integral, para que o setor educacional possa contribuir para a apreensão dos pressupostos em que se ancoram o PME. Evidenciamos que o PDE se constitui como programa centrado na racionalização, na eficiência, na eficácia da escola compreendida como um sistema submetido ao gerenciamento de tipo empresarial, apesar do objetivo proclamado nos documentos de promoção da autonomia escolar, do fortalecimento de sua gestão democrática, bem como da melhoria do desempenho dos alunos. Enfim, concluímos tratar-se, antes, de uma escola de tempo integral, ao invés de uma escola de formação integral.

**Palavras chave:** Programa Mais Educação, Políticas Públicas, Planejamento Educacional.

## ABSTRACT

The present work proposes a reflection on the program called “Programa Mais Educação” (More Education Program), which is one of the action plans and programs linked to the Education Development Plan (PDE). The problematization that oriented this monograph was: Was it coherent really the way the PME was implemented in a Municipal School in Rio Claro-SP with the objectives of the program proclaimed in the official documents? In order to answer this question, we analyzed the bureaucratic process of the PME implementation in the municipal school that was under study, as well as the training and experience of the teachers who were involved in relation to the projects developed; the analysis of the plans consisted of the examination of justifications, objectives, methodologies, and bibliographies. Our aim was to understand the ways of implementing this mentioned program, starting from the documentary analysis, in order to investigate whether they provide real learning, giving the student an integral education or if it refers to another program to discipline the use of time in full-time schools. The analysis of official documents issued by the federal government (justification, legal basis, destination of resources, evaluation and monitoring processes), as well as of the projects approved and implemented in the school that was under study, constituted the object to confer the proclaimed and the ways of its concretion. The results led us to conclude that the theoretical production with its pedagogical dimension about the conceptions, the planning and implementation of the full-time school for the educational sector can contribute to the apprehension of the assumptions that anchor the PME. We make evident that the PDE constitutes itself as a program focused on rationalization, efficiency and effectiveness of the school, understood as a system submitted to a management of business type, in spite of the objective proclaimed in the documents to promote school autonomy, strengthening of the school democratic management and of the students’ performance improvement. Finally, we conclude that it is rather a full-time school than a school of integral formation.

Keywords: More Education Program, Public Policies, Educational Planning.

**LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 - PRINCIPAIS LEGISLAÇÕES RELACIONADAS AO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	26
QUADRO 2 – ANÁLISE DOS PLANOS REFERENTES À TEMÁTICA DANÇA E RECREAÇÃO (EDITAL 01)	43
QUADRO 3 – ANÁLISE DOS PLANOS REFERENTES À TEMÁTICA CANTO E CORAL (EDITAL 01)	45
QUADRO 4 – ANÁLISE DOS PLANOS REFERENTES À TEMÁTICA TEATRO (EDITAL 01)	49
QUADRO 5 – ANÁLISE DOS PLANOS REFERENTES À TEMÁTICA LETRAMENTO (EDITAL 01)	53
QUADRO 6 – ANÁLISE DOS PLANOS REFERENTES À TEMÁTICA INFORMÁTICA (EDITAL 01)	58
QUADRO 7 – ANÁLISE DOS PLANOS REFERENTES À TEMÁTICA INFORMÁTICA (EDITAL 04)	60
QUADRO 8 – ANÁLISE DOS PLANOS REFERENTES À TEMÁTICA INFORMÁTICA (EDITAL 05)	61
QUADRO 9 – COMPARAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES E TEMA DO PLANO E TEMÁTICA	62

**LISTA DE TABELA**

TABELA 1- NÚMERO DE PLANOS INSCRITOS POR TEMA E EDITAL	40
--	----



## SUMÁRIO

<b>1 – INTRODUÇÃO</b>	<b>8</b>
<b>2- CAPÍTULO I:</b>	
<b>ESCOLA INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL:</b>	
<b>DOIS CONCEITOS QUE NÃO SE CONFUNDEM</b>	<b>14</b>
2.1 Notas para compreensão da experiência de Escola de tempo integral no Brasil	14
2.2 Antecedentes do PME	19
<b>3 – CAPÍTULO II:</b>	
<b>PME – Na prática a teoria é outra</b>	<b>32</b>
3.1 - A legislação que orienta as ações	32
3.2 - As orientações pedagógicas do PME as escolas e professores	35
3.3 - Análise dos projetos em uma escola localizada no município de Rio Claro/SP	39
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>69</b>

## 1 – INTRODUÇÃO

O interesse por este objeto de estudo deveu-se aos questionamentos referentes a minha inserção profissional no magistério, especialmente que se refere as suas demandas, as quais exigem um trabalho multidisciplinar, bem como desafios cotidianos, quando se esbarram numa série de limitações de ordem infraestrutural das relações de poder que se estabelecem e da formação dos profissionais nelas envolvidas. Vemos na sociedade a necessidade cada vez maior de uma educação integral, mas de que tipo? Quais seriam as teorizações que fundamentariam a política de educação integral na sociedade capitalista brasileira contemporânea?

Escolhemos estudar um programa de educação integral do MEC, mais especificamente, o Programa Mais Educação (PME), que consta dentre as 40 políticas que compõem o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007, por se tratar de um programa que tem como objetivo a educação integral e a melhoria da educação, devendo reunir uma equipe de profissionais com diferentes formações e experiências.

O PME atrela-se às determinações, aos recursos humanos e financeiros e a um *modus operandi* impostos pelo sistema. Nossa expectativa é a de que o presente estudo venha a contribuir com o nosso crescimento profissional, bem como para um melhor desempenho e engajamento na atividade docente de todos os profissionais da educação.

Numa perspectiva mais ampla, pretendemos, por meio desta pesquisa, colaborar para o processo de compreensão de como a escola integral tem se efetivado como política governamental na última década no Brasil.

A campanha presidencial de Lula apresentou a promessa de um governo popular e democrático, sendo a educação uma de suas bandeiras de luta desde seu programa até suas campanhas eleitorais. Entretanto, como acentua SCHIMONEK (2012), ao analisar-se o conjunto de políticas educacionais implantadas por esse governo, encontram-se poucas rupturas e muitas continuidades, em relação ao governo de Fernando Henrique Cardoso, que o antecedeu, tendo em vista que Lula consolidou a Reforma do Estado brasileiro que FHC implantara. Nos dois mandatos de Lula (de 01/01/2003 a 01/01/2007 e de 01/01/2007 a 01/01/2011), importantes ações foram desencadeadas no âmbito educacional. Destacamos o Programa Mais Educação (PME), que visa induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação em tempo Integral. A temática inquietou-nos desde que iniciamos as leituras sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007 (PDE).

O PDE pretendia ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, em certa medida, apresentava um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixava em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação. O PDE também pode ser apresentado como plano executivo, pois se trata de um conjunto de programas que visam ao cumprimento das metas quantitativas estabelecidas.

Embora o PDE esteja ancorado numa concepção substantiva de educação que perpassa todos os níveis e modalidades educacionais, os fundamentos e princípios são historicamente saturados, voltados para a consecução dos objetivos republicanos, presentes na Constituição, sobretudo no que concerne à visão sistêmica da educação e a sua relação com a ordenação territorial e o desenvolvimento econômico e social.

Saviani (2007) ressalta que esse plano assumiu plenamente a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, cujo movimento foi fundado em 2006, tendo como objetivo proclamado contribuir para que, até 2022, o país assegurasse a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade.

O PME possui vários objetivos como, por exemplo: diminuição da evasão escolar, aumento do rendimento escolar, formação abrangente e humanizada dentro da transdisciplinaridade, com um trabalho envolvendo as ações intersetoriais. E, de acordo com o Art. 4º do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, suas finalidades e objetivos devem ser desenvolvidos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante prestação de assistência técnica e financeira aos programas de ampliação da jornada escolar diária nas escolas públicas de educação básica, com vistas a diminuir a desigualdade social e promover a diversidade social e cultural entre as crianças, adolescentes e jovens, aproveitando o tempo e espaços em prol de uma educação de qualidade para as camadas menos favorecidas.

A partir da orientação geral das agências internacionais, sistematizada nos relatórios Jaques Dellors, por exemplo, firmam-se parcerias tanto com outros setores da sociedade como também com o Ministério da Educação (MEC), o da Cultura (MINC), o do Esporte (ME), o do Meio ambiente (MMA), o do Desenvolvimento Social e o do Combate a Fome (MDS):

Associar os diferentes atores sociais à tomada de decisões constitui, efetivamente, um dos principais objetivos e, sem dúvida, o meio essencial de aperfeiçoamento dos sistemas educativos. É nesta perspectiva que não é somente técnica, mas em grande parte política, que a comissão procura sublinhar a importância das medidas de descentralização em matéria

educativa. A questão põe-se, evidentemente, de maneira diferente, segundo as tradições históricas ou a organização administrativa próprias de cada país e não se pode continuar a defender um modelo ideal. Contudo, existe um certo número de argumentos a favor da transferência de responsabilidades para o nível regional ou local se, de fato, se pretende, em especial, melhorar a qualidade da tomada de decisões, aumentar o sentido de responsabilidade das pessoas e das coletividades e, de modo geral, estimular a inovação e participação de todos (DELLORS, 1998, P. 172).

O PME foi instituído pela Portaria Interministerial n° 17 de 2007 e regulamentado pelo Decreto 7083/10, tendo sua base na Constituição Federal de 1988, artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 9089/1990); nos artigos 34 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases n.º 9394/1996; no Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.179/2001); no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei n.º 11.494/2007) e no Plano de Desenvolvimento da Educação. A Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 34, parágrafos 1º e 2º, prescreve que a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Lembremos que o PME atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB<sup>1</sup>, situadas em territórios de vulnerabilidade social, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas. O programa propõe, concomitantemente à ampliação do tempo cronológico de permanência na escola, a melhoria da qualidade, a ampliação de espaços, a maior presença da sociedade e da família, as aprendizagens sistêmicas e intersetoriais.

Ocorre que a ampliação da jornada escolar pressupõe uma concepção de educação integral, que deverá fundamentar sua implantação. Se o ponto de partida de uma política pública for oferecer às crianças e jovens das escolas públicas oportunidades de enriquecimento cultural, de apropriação do saber sistematizado, enfim, de aprendizagens significativas, exigir-se-á não apenas o aumento quantitativo do que já é ofertado, mas um aumento qualitativo que permeará todo o período de permanência do aluno na escola.

Portanto, conceber a ampliação da jornada escolar apenas como meio de oferecer um lugar seguro e protegido para as crianças que vivem em zonas de

---

<sup>1</sup>IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação

vulnerabilidade social, e ter como objetivo apenas seu melhor desempenho nas avaliações sistêmicas, é oferecer-lhes mais do mesmo, sem transformar a organização do tempo e do espaço na escola. E isso não responde efetivamente às demandas da classe trabalhadora para uma escola mais qualitativa, mas responde às diretrizes estabelecidas no relatório Jaques Dellors:

A educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação, logo desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua participação em atividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações (DELLORS,1998, p.99).

Segundo estabelece a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e, entre outros princípios que devem reger o ensino, determina igualdade de condições para o acesso e permanência na escola com garantia de padrão de qualidade.

Propomo-nos analisar a política do PME, destacando seus aspectos prescritivos e como essas prescrições chegam até o “chão de escola” e impactam na autonomia dos professores, em termos de escolhas de temas e práticas pedagógicas.

Nesta monografia, inicialmente, realizamos uma breve discussão bibliográfica sobre os aspectos pedagógicos dos processos de transformação de escolas de tempo parcial em escolas de tempo integral, com ênfase no planejamento do ensino; em seguida, investigamos como o PME é aplicado, do ponto de vista pedagógico, por meio da análise dos planos propostos numa escola municipal de tempo integral, no ano de 2014.

Optamos pela pesquisa documental de fontes, tais como: legislação, bibliografia e especialmente, os planos de aplicação de atividades no âmbito do Programa mais educação, apresentados pelos professores de uma escola municipal de tempo integral, que aderiu ao PME. Analisamos os 41 planos implantados no ano de 2014, buscando as correlações entre o tema, os objetivos, a metodologia e a formação profissional dos professores envolvidos, bem como daremos ênfase as escolhas das práticas pedagógicas.

Segundo Ludke; André (1986), e Philips (1974), são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o

comportamento humano, podendo, incluir: “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografia, jornais, revistas, discursos, roteiros de programa de rádio e televisão, estatísticas e arquivos escolares.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Tal análise pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja por explicitar aspectos novos de um tema ou problema, seja por complementar as informações obtidas por outras técnicas.

Nesta pesquisa, a legislação nacional ofereceu importantes informações para a contextualização da Escola de Tempo Integral, tendo em vista a estrutura da escola em estudo. Assim, os pareceres, as resoluções, o projeto político pedagógico da escola e outros documentos nos servirão para uma melhor apreensão do funcionamento da escola em estudo.

Ao utilizar a análise documental, foi necessário ficarmos atentos ao procedimento metodológico, que deve ser seguido, uma vez que ela é caracterizada de acordo com o tipo do material selecionado:

Será do tipo oficial (por exemplo, um decreto, um parecer), do tipo técnico (como um relatório, um planejamento, um livro-texto) ou do tipo pessoal (uma carta, um diário, uma autobiografia)? Envolverá informações de arquivos oficiais ou arquivos escolares? Ou ambos? Será um material instrucional (filme, livro, roteiro de programa) ou um trabalho escolar (caderno, prova, redação)? Incluirá um único tipo desses materiais ou uma combinação deles? (LUDKE; ANDRE, 1986, p. 40).

Como apontam os autores que tratam da metodologia em questão, a escolha de determinado documento deve possuir algum propósito, como no caso da escolha da temática desta pesquisa, da correlação dos projetos (Projeto mais Educação com o Projeto elaborado pela escola), além da sua intersectorialidade. Um programa político que tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação no país adquire pilares mais sólidos para sua consecução quando vinculado à participação da sociedade. Nesse sentido, procuramos levantar documentos que possam evidenciar o envolvimento da comunidade no projeto desenvolvido pela escola.

A pesquisa teve duas dimensões: uma análise do instrumento jurídico, bem como de seu caráter pedagógico, da qual destacamos os aspectos prescritivos sobre a aplicação da política e sua intervenção na autonomia dos professores; e outra pedagógica, realizada por meio de quadros comparativos entre os planos, a partir das categorias, tais como: objetivos, tema, formação do professor e práticas pedagógicas. A

pesquisa fundamentou-se numa discussão teórica sobre a escola de tempo integral e suas demandas para o planejamento do ensino, de modo que foi este o tema que nos guiou.

## 2 - CAPÍTULO 1

### ESCOLA INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: DOIS CONCEITOS QUE NÃO SE CONFUNDEM

#### 2.1 - Notas para a compreensão da experiência de Escola de tempo integral no Brasil

Para uma avaliação mais rica da política federal do Programa Mais educação, faz-se necessário compreender dois conceitos que não se confundem, quais sejam, o de escola de educação integral e o de escola de tempo integral. Para tanto, dedicamo-nos, neste item, a levantar brevemente quais seriam os objetivos, finalidades, diferenças e convergências entre uma proposta de escola de educação integral e de escola de tempo integral, com vistas a compreender em que essas duas propostas viriam a coincidir e de que maneira elas se complementariam.

O conceito de escola integral não é novo, porém, ao longo da história da educação brasileira, ele tem sido apreendido segundo diferentes nuances, as quais impactam em políticas de naturezas diversas. Segundo Paro (1988), a ideia de formação integral, no Brasil, antecede a própria escola pública e tem origens nos internatos particulares criados para atender aos filhos das famílias oligárquicas, que buscavam uma formação elitizada, com vistas a formar os futuros governantes do país, mesmo antes do contexto republicano, como já discorrido em capítulos anteriores.

Castro, Lopes (2011, p. 273), dialogando com Lunkes (2004, p.6), pontua que a escola de tempo integral,

...se localiza no extremo social oposto àquele de sua origem, tanto no que se refere à clientela como a mantenedora, uma vez que antes as escolas de tempo integral eram particulares e visavam à educação das elites, sendo por elas mantidas e, agora, há, também, escolas de tempo integral que são públicas e visam à educação das classes populares.

O autor defende que as escolas integrais, para crianças pobres e abandonadas, se constituíam numa política de segregação da “ameaça social”, pois tais crianças eram mantidas sob controle nos “[...] reformatórios de menores e nas entidades ‘filantrópicas’, subvencionadas pelos órgãos oficiais que, além de separar essa população do corpo social, tinha a função de reintegrá-las à sociedade [...]” (PARO,1988, p.207).



Historicamente, a discussão em torno da educação integral esteve presente no contexto da década de 1930, sendo defendida por duas correntes de pensamento.

A primeira corrente era sistematizada no Manifesto Pioneiros da Educação Nova (1932), sob a influência do pensamento de Anísio Teixeira, pensamento este que defendia a escola única, obrigatória, laica e de caráter público. Neste manifesto, reivindicava-se uma reforma na educação, inspirada na teoria da reconstrução da experiência de John Dewey, segundo a qual, para o desenvolvimento das crianças, fazia-se necessário criar oportunidades para que elas vivenciassem, através da experiência, a vida e a sociedade, contribuindo-se, assim, para a construção de uma sociedade democrática. Tratava-se, portanto, de uma proposta inovadora e cuja pedagogia era centrada no desenvolvimento individual, respeitando-se os diferentes talentos de cada sujeito social. Entretanto, tal pedagogia permanecia circunscrita ao individualismo liberal (RODRIGUES, VIANNA, BERNARDES, 2013).

Anísio Teixeira foi um dos intelectuais mais proeminentes do Movimento Escola Nova no Brasil, a qual propunha um modelo de educação integral, com um programa completo de disciplinas tradicionalmente escolares, incluindo atividades lúdicas, havendo também a preocupação da escola com a saúde e com a alimentação das crianças (RODRIGUES, VIANNA, BERNARDES, 2013).

Atualmente, faz-se a distinção entre a escola de tempo integral, entendida como estabelecimento que se organiza de modo a oferecer atividades numa jornada integral, demandando, portanto, uma estruturação do espaço escolar próprio, cujo aluno consiste no sujeito que receberá as atividades no contra turno, a partir da articulação da escola com outras instituições ofertantes de tais atividades extraclasse (CAVALIERE, 2009).

Cavaliere (2009) destaca que as atuais redes escolares não estão apropriadamente estruturadas para receber o aluno de tempo integral e que o modelo de escola integral que tem se concretizado nos diferentes estados não passa de uma política local para populações mais pobres, que tenderia a ser segregadora, na medida em que se trata da implantação de poucos estabelecimentos de ensino, como pólos de excelência nas redes escolares e com processo de seleção de alunos, de modo que não ratificam o princípio da isonomia no direito à educação.

Assim, a apropriação do conceito de escola de tempo integral é, antes de instituição educativa de guarda e proteção da criança a prevenção da marginalidade e a higienização social, do que de instituição de formação humana omnilateral, no estado capitalista, na sociedade democrática de direito liberal. As políticas públicas são

pensadas com intuito de controle social da pobreza pela classe hegemônica no poder, não incluindo, necessariamente, uma classe trabalhadora.

Vemos que a escola de tempo integral se organiza com objetivos mais relacionados ao cuidado do que à formação, como ocupar o tempo ocioso, proteger a criança, reforçar sua aprendizagem, ampliar o papel da escola, de modo que ela não seja somente responsável pela aprendizagem de determinados conteúdos, mas assuma também um papel mais direto na resolução de problemas sociais, como o racismo, a violência, a crise moral, e que se torne mais assistencialista, vindo a tornar-se a grande formadora de sujeitos para atuar na sociedade civil.

Até a década de 1970, o modelo de Estado era o de garantidor e protetor dos direitos sociais, por meio das políticas públicas. Com o advento do Neoliberalismo, assumiu-se o modelo de Estado mínimo, com funções de legislar, fomentar, fiscalizar e avaliar as políticas realizadas em parcerias do Estado com a sociedade civil, bem como promover a descentralização das tarefas dando mais “autonomia” aos estados e municípios, fazendo crescer suas responsabilidades e procurando sanar seus problemas com parcerias publico-privadas. Shimonek (2012) explicita que no Neoliberalismo o Estado deve restringir suas funções, proporcionando uma ampliação na ação do mercado:

A ofensiva Neoliberal dissemina a idéia de que o Estado é o grande causador das crises que o capitalismo vem sofrendo nas ultimas décadas, pelo fato de ser ineficiente ineficaz e incapaz de promover um controle fiscal, por outro lado, propaga-se o princípio de que o mercado e a iniciativa privada são capazes de promover maior qualidade, eficiência, produtividade e equidade, demonstrando a superioridade do mercado em relação a atuação estatal. (SHIMONEK, 2012, p. 73)

Devido à ineficiência do Estado, encontramos diversos financiamentos para tentar combater a pobreza no país, assim Costa (2013, p. 64) diz que

Estaríamos vivendo uma situação de legitimação de uma espécie de “mercenariado do bem” em que o Estado contaria com organizações da sociedade civil, como ONGs e as fundações, as quais captam recursos estatais por meio de licitações, bolsas e outros mecanismos de financiamentos públicos para essa verdadeira guerra que se constitui no combate à pobreza no Brasil?

Tal privatização da educação descaracteriza a escola como bem público, atribuindo-lhe o papel de serviço educacional, ou seja: nada mais que uma mercadoria. Enfim, tem-se uma situação em que o serviço educacional passa a ser para aqueles que

podem pagar escolas privadas de elite, enquanto para os trabalhadores dependentes de serviços públicos gratuitos, o Estado oferece escolas empobrecidas de recursos, cada vez mais precarizadas e, ainda, inchadas com novas atribuições, como o assistencialismo:

O Estado investe cada vez menos em educação, de uma forma mais efetiva para aplicar verbas exíguas em programas focais, de alcance limitado, e que unem educação e assistencialismo, solução que tem se mostrado inócuas, mediante as reais necessidades da sociedade brasileira (COSTA, 2013, p. 76)

Vimos, portanto, que na realidade o que vem sendo chamado de educação integral é um conjunto de atividades de diferentes naturezas, com o objetivo de ocupar o tempo da criança, no contraturno escolar, convertendo a escola, antes, num abrigo para crianças, do que em uma agência de difusão de efetivo conhecimento, uma vez que a qualidade das atividades do turno e do contraturno é muito diferente. Isso nos leva a problematizar o que poderíamos chamar de escola de formação integral. Escola para formação dos cidadãos ou para ocupar e abrigar os filhos da classe trabalhadora, mantendo-os sob controle?

Gramsci não nega a função reprodutora da escola, mas seu pensamento tem um compromisso com a transformação da sociedade e ele procura encarar a escola como uma instituição contraditória, na medida em que pode trazer um esclarecimento que contribui para a elevação cultural das massas, apesar de adaptar seus indivíduos ao *status quo*. (GRAMSCI, 1991)

A escola pública estatal na atualidade tem assumido uma gama de responsabilidades para além de proporcionar a instrução, a educação física, a moral e o desenvolvimento dos sujeitos sociais. Ela também é convocada quando se trata do cuidado e da proteção às crianças, bem como da administração da questão social, por meio da inclusão, tendo que atuar na preparação para a geração de renda e outras.

Uma concepção diferente de escola integral, que ultrapassa, mas inclui a escola de tempo integral, pode ser apreciada na proposta educacional de Antonio Gramsci: uma escola totalmente pública, laica, unitária, que pudesse proporcionar uma educação igual a toda e qualquer criança, adolescente e adulto, sendo verdadeiramente universal, integral, quanto aos conteúdos, e omnilateral, quanto à formação humana e unitária, e ainda quanto à organização de seu trabalho interno e enquanto sistema.

A concepção de escola para Gramsci pode ser vista, por exemplo, em seu artigo “A escola vai à fábrica”, no qual faz uma crítica a manobra do governo italiano de aliar

a escola à fábrica, afirmando: “A escola quando é feita com seriedade, não deixa tempo para a fábrica”. Nesse mesmo artigo, reivindica o acesso à escola a todos, também aos filhos dos trabalhadores, criticando a divisão das redes escolares para pobres e para ricos. Desta forma, Gramsci começa a delimitar o primeiro esboço da escola unitária, ao propor que

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista, tal como a entendiam os antigos, e mais recentemente, os homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja refixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica (GRAMSCI, 2004, p. 75).

Gramsci passa da teoria à prática, inaugurando uma escola baseada em seus princípios. Em abril de 1919 foi inaugurada a Escola de Cultura e Propaganda Socialista, *o L'Ordine Nuovo*, que visava dar o primeiro passo para a desarticulação do Estado Liberal e para a instituição de uma educação verdadeiramente integral para as novas gerações, que demandava a formação da liderança revolucionária, a qual transformaria e dirigiria a sociedade.

Contudo, somente no cárcere, a partir de 1929, ele volta ao tema e, baseado nas categorias desenvolvidas ao longo de sua trajetória militante, sistematiza a Escola Unitária como um projeto pedagógico, não somente para uma profunda mudança na Itália, sob a ótica do PCI, em resposta à Reforma Gentile, mas, sobretudo, como um plano que se pretendia universal e que se consolidasse como a proposta moderna superior e integral de ensino (GRAMSCI, 2010, p. 18). Assim, refuta o modelo educacional existente, apresentando a escola unitária como alternativa revolucionária capaz de colocar o conhecimento a serviço da classe trabalhadora.

A escola de tempo integral para Gramsci requer uma formação intensa que se pode iniciar focando na carreira escolar, o trabalho orgânico em conjunto. Gramsci acredita na formação humana (em seu sentido amplo), que prepararia o indivíduo para uma autonomia e uma iniciativa social, desta forma:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido esse termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral 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, 1991, p. 121).

Enfim, é importante ressaltar que o Estado deve assumir a manutenção e manter as estruturas próprias para os escolares, tendo um orçamento e uma política nacional de investimento. O pensador enfatiza o caráter público e não privado da educação a fim de evitar divisões de grupos sociais ou castas.

Gramsci (1991) defende que a escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim ela pode envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas.

## **2.2 - Antecedentes do PME**

Desde seu surgimento, as políticas de escola integral para os filhos de trabalhadores sempre visaram, antes, proporcionar um espaço seguro para tais crianças permanecerem abrigadas durante a jornada de trabalho dos pais, do que oferecer uma educação de qualidade quanto aos conteúdos e métodos de ensino, bem como formativa de sujeitos sociais omnilaterais.

Especialmente no momento em que as mulheres da classe subalternas se inseriram no mercado de trabalho tornou-se necessário administrar o problema do cuidado das crianças, criando-se instituições escolares públicas ou privadas. Dessa forma, destacamos dois momentos importantes da história que antecederam a escola de tempo integral que são a criação das creches e as escolas de ofício.

As creches tinham o intuito de liberar a mulher para o trabalho. Primeiramente, essas instituições visavam apenas oferecer cuidados referentes à saúde e à higiene, mas posteriormente elas ganharam enfoque com a dimensão educativa infantil:

As crianças mais velhas não precisariam ficar o tempo inteiro no ambiente familiar. Não apenas os pobres, mas também as de classe média e alta e mesmo as pertencentes as famílias da corte, no Rio de Janeiro, encontrariam no “jardim-de-infância” um lugar propício ao seu desenvolvimento e ao cultivo de bons hábitos. A creche, para os bebês, cumpriria uma função de apoio à família e seria exclusivamente para quando as mães necessitassem trabalhar. Isso significava, à época, as mulheres pobres e operárias (KUHLMANN, 2003, p. 472).

Nessa perspectiva, a preocupação com a educação infantil foi permeada pela lógica higienista, prevenindo qualquer mal físico ou psíquico, predominando, então, os modelos francês e belga.

Segundo Kuhlmann (2003), em 1885 já havia asilos de infância para crianças abandonadas. Tratava-se de escolas em tempo integral, porém com a preocupação central de proteção e abrigo, não de formação integral, necessariamente.

As creches passaram a existir como um direito na Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), quando se estabeleceu que elas fossem criadas para as crianças de 0 a 3 anos e as pré-escolas, para as crianças de 4 a 6 anos de idade, como direito da criança e da família.

Essa preocupação em criar espaços para que as crianças pudessem ficar enquanto os pais trabalhassem surgiu no início do século XX, acompanhando, segundo Kuhlmann (2003), a estruturação do capitalismo, a crescente urbanização e a necessidade de reprodução da força de trabalho.

Com a criação das escolas de ofício, pretendia-se ir ao encontro da demanda de higienização da sociedade, no sentido de prevenir a delinquência das crianças, filhos de imigrantes e dos ex-escravos que eram abandonados.

Para Priore (1999), devido à crescente urbanização, a chegada dos imigrantes, bem como os ex-escravos, aumentava cada vez mais a pobreza, o abandono infantil, criando um contingente de infratores menores de idade. Esse problema social demandava medidas corretivas, como a internação das crianças desvalidas em instituições que as educavam na pedagogia do trabalho, sendo este o principal recurso para a regeneração daqueles que não se enquadravam no regime produtivo vigente. As crianças e adolescentes que praticassem alguma infração deveriam ser encerradas numa casa de correção.

O crescente aumento populacional, o desemprego, a pobreza transformavam em questão social um problema que pedia atenção: a violência e a criminalidade<sup>2</sup>.

Segundo a “pedagogia do trabalho”, as crianças pobres deveriam ser encerradas em instituições e submetidas à correção por meio de rigorosa disciplina, aliada a aprendizagem de um ofício.

Segundo Kuhlmann (2003), tais institutos foram as primeiras experiências de “escolas de tempo integral”, que acolhiam menores a fim de corrigi-los e prepará-los

---

<sup>2</sup>Conforme Castel (1998) um problema social adquire o estatuto de questão social quando se torna objeto de políticas de Estado.

para o mercado de trabalho, bem como as primeiras instituições públicas de recolhimento dos pequenos órfãos e desvalidos.

Segundo Nogueira e Oliveira (2014), as escolas de ofício preparavam aprendizes para o artesanato, a manufatura e a indústria. A educação artesanal era desenvolvida por meio de processos não-sistemáticos, em que o aprendiz obtinha experiência na atividade produtiva, ao lado de um mestre de ofício, em sua oficina, levando-o gradualmente ao domínio do ofício. Existiam algumas normas, prescritas pelas corporações de ofício, que regulamentavam a aprendizagem artesanal, como a quantidade de aprendizes por mestre, a duração da aprendizagem e a remuneração do aprendiz. O objetivo principal das corporações era produzir quadros para o mercado de trabalho, certificando os indivíduos como capazes de desempenharem o ofício.

Nogueira e Oliveira, (2014), dialogando com Cunha (2000a), observam que enquanto na educação artesanal a finalidade era que o aprendiz pudesse vir a ser um mestre de ofício e abrisse sua própria oficina, na educação industrial, a finalidade era formar operários para ocupar um posto bem delimitado numa divisão complexa de trabalho. A educação manufatureira, por sua vez, ocupava uma posição intermediária entre as duas outras, sem um caráter distintivo, em termos pedagógicos. Trata-se do caso de processos educacionais, orientados tanto para o trabalho artesanal, quanto para a produção industrial, ainda que incipiente. Um bom exemplo eram as escolas de aprendizes artífices; o que aconteceu pelo menos nos primeiros anos, ao ministrarem um ensino orientado para atividades artesanais, como sapataria, ou industriais, como a tornearia mecânica. O aprendizado dos ofícios não era realizado no espaço escolar, ocorrendo nos engenhos, nos colégios e moradias dos jesuítas, nas minas, nos arsenais de marinha e nas corporações ou bandeiras. Isso nos leva a pensar que nem sempre a escola formal foi o *locus* privilegiado da educação em tempo integral, conforme apontam os historiadores da educação:

Tanto nos ofícios mais manuais quanto naqueles mais intelectuais é exigida uma formação que pode parecer mais próxima da escolar, embora continue a se distinguir da escola pelo fato de não se realizar em um “lugar destinado a adolescentes”, mas no trabalho, pela convivência de adultos e adolescentes (Manacorda, 2002, p. 161).

Essas escolas de ofício consistiam na tentativa de sanar o problema da “marginalidade”, ensinando-se uma profissão, porém longe de sanar o verdadeiro problema: a desigualdade social, o empobrecimento da classe trabalhadora. A solução

para as escolas de ofício eram políticas que se fundamentavam no senso comum de que o problema da marginalidade seria a falta de ocupação.

Porém, quase quatro décadas após a proclamação da República, um dos principais nomes que propôs uma grande reforma educacional, priorizando o fim da discriminação da classe pobre, das desigualdades na oferta do ensino, foi Anísio Teixeira, na década de 1930, uma das lideranças que organizou os intelectuais brasileiros para assinar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em cujo documento assinado por 26 notáveis do país se reivindicava uma reforma educacional para promover o fim da discriminação de escola para pobres e para ricos, bem como o fim da influência da igreja, ou seja, pretendia-se uma educação laica, pública, estatal, gratuita, democrática e de qualidade.

Anísio Teixeira foi secretário da Educação da Bahia, participante do movimento renovador de educação nacional, constituindo-se no primeiro a discutir e concretizar as escolas em turno integral, para educar a população, tendo como exemplo o Centro Educacional Carneiro Ribeiro CECR, inaugurado em 21 de setembro de 1950. Este centro revolucionou as propostas de educação no país e foi inspirado nas escolas comunitárias norte americanas.

Segundo Esquinsani (2007), a proposta procurava estruturar a escola nos moldes que a sociedade urbana industrial nascente precisava, o que envolvia novos currículos, novos programas e uma nova organização do trabalho escolar em tempo integral; não se tratava apenas de uma escola, mas de um centro de educação comparável a uma verdadeira “universidade infantil”.

Para Rocha (2014), a estrutura física de tais centros compreendia um conjunto de prédios escolares destinados a abrigar um jardim da infância, quatro escolas-classe e uma escola-parque. Após o período de iniciação escolar, no jardim da infância, para crianças de 4 a 6 anos, os alunos ingressariam na Escola-classe, destinada à educação intelectual sistemática para a faixa etária de 7 a 14 anos, sendo que em outro período, os alunos complementariam a sua formação na escola-parque, mediante a participação em atividades diversificadas, com vistas ao desenvolvimento artístico, físico e recreativo, bem como à iniciação ao trabalho, perfazendo, assim, uma jornada escolar de oito horas diárias.

Os Ginásios Vocacionais em São Paulo, que eram iniciativas educacionais alternativas, implantadas em 1962, também se estruturavam conforme o modelo de escola de tempo integral. Eram ao todo seis unidades escolares, uma na capital (colégio



Vocacional “Oswaldo Aranha”), e as demais pelo interior “Cândido Portinari “– Batatais, “João XXIII” – Americana, “Embaixador Macedo Soares” – Barretos, “Chanceler Raul Fernandes” – Rio Claro, “Vila Santa Maria” – São Caetano do Sul.

Segundo Nakamura (1999), a literatura disponível aponta que essa foi uma experiência com características peculiares: adotava-se a democracia como prática pedagógica, havendo um baixo índice de reprovação e evasão, gerando a participação da comunidade e dos alunos nas decisões gerais, nas quais se defendia a relação entre a teoria e a prática, a busca da formação integral do indivíduo, bem como as formas diferenciadas de avaliação, entre outras características diferenciadoras.

Assim, a proposta da Escola Vocacional era voltada para a formação integral e crítica dos sujeitos sociais. Rovai (2005) define os Ginásios Vocacionais como instituições de ensino em tempo integral para jovens de ambos os sexos, com idade de ingresso entre 11 e 13 anos. Esses ginásios aplicavam estratégias de ensino não convencionais nas escolas formais brasileiras na época, como estudos do meio, trabalhos em grupo, salas ambiente, interdisciplinaridade e a exploração de temas transversais. Contudo, tais escolas foram fechadas em 1968, fase de endurecimento da ditadura militar no Brasil, com o advento do AI-5, quando muitos professores, orientadores e alunos foram presos.

Na década de 1980, no Rio de Janeiro, instalaram-se escolas de tempo integral que foram denominadas Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizadas por Darcy Ribeiro, quando ocupava o cargo de secretário da educação no Rio de Janeiro, durante o governo de Leonel Brizola, implantado através do Programa Especial de Educação, que atendia crianças das classes populares.

O objetivo desse centro era proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas em instituições colocadas fora da rede educacional regular. Inspirado em Anísio Teixeira, Ribeiro considerava que todas as unidades deveriam funcionar de acordo com um projeto pedagógico único e com uma organização escolar padronizada, para evitar a diferença de qualidade entre as escolas, porém o ensino em tempo integral, comum em muitos países, nunca vingou no Brasil, embora tenha sido tentado em algumas ocasiões. Na primeira metade da década de 1990, por exemplo, dois polêmicos projetos, com a mesma concepção básica, foram implantados por governos estaduais e federal: os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs).

Em ambos os projetos, o aluno era estimulado, por meio de atividades esportivas ou assistido, a permanecer na escola em tempo integral para garantir um melhor desempenho. O custo por aluno era o triplo do observado em uma escola convencional.

Os CIEPs foram criados na primeira gestão do governador Leonel Brizola, no Rio de Janeiro (1983-1987), com o fim de oferecer educação integral à criança. Os complexos escolares, projetados pelo arquiteto Oscar Niemeyer, incluíam gabinete médico e odontológico, bibliotecas, quadras de esporte e refeitório.

A proposta pedagógica, do educador e ex-senador Darcy Ribeiro, incluía a não-reprovação. Em vez de provas, os alunos passaram a ser avaliados por objetivos, que, se não alcançados em um ano, continuariam sendo trabalhados pelo professor no ano seguinte, sem reprovação do estudante. Era um sistema similar ao adotado na França.

Os CIACs, com cerca de 4 mil m<sup>2</sup> de área construída, inspiraram-se no modelo dos CIEPs. Eles tinham aproximadamente o mesmo custo (US\$ 1 milhão por unidade) e atendiam o mesmo número de crianças (750 a 1.000). Englobava-se num mesmo espaço educação, saúde, cultura, esporte, creche, capacitação profissional, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário.

O primeiro CIAC foi inaugurado em 1991, na Vila Paranoá, na periferia de Brasília. Quatro anos depois, as construções de novos CIACs foram interrompidas. Contudo, ainda há centenas dessas escolas em funcionamento no país. Criticados por alguns educadores, que os consideraram meramente promocionais, tanto os CIEPs quanto os CIACs foram, para muitos, uma verdadeira revolução no ensino.

Em seu parecer sobre o projeto do turno de oito horas diárias, o senador Cristovam Buarque elogiou as tentativas já realizadas no país para a implantação do ensino em tempo integral, entre as quais os CIEPs, as escolas-classe e as escolas-parque, concebidas nos anos 1960 por Anísio Teixeira, para a recém-fundada Brasília (dados do Jornal do Senado, edição de 20 de novembro de 2006).

Observa-se que a política de escolas de tempo integral no Brasil foi utilizada por diferentes governos, sempre prometendo elevar a qualidade da educação, mas essas tentativas nunca passaram de projetos experimentais restritos a alguns pólos, sendo jamais uma política que abrangesse uma ampla maioria.

A fim de atender a demanda da classe trabalhadora de ter um lugar onde deixar os filhos e que lhes proporcionasse além de segurança e cuidados, também a aprendizagem, foram propostas as escolas de tempo integral; porém, em nenhum

governo tal política foi aplicada ao sistema educacional como um todo, permanecendo apenas como promessa.

As políticas públicas, segundo Esquinsani (2008), constituem respostas aos problemas, quase sempre demandados por grupos sociais que se organizam para lutar por soluções, o que não significa que as decisões, numa determinada etapa, não serão modificadas e redesenhadas em etapas posteriores, podendo resultar, em ações políticas diferentes das pretendidas. Em outras palavras, mesmo que uma política seja norteadas por referenciais que privilegiem a garantia dos direitos sociais, os processos de sua implementação podem seguir rumos que acabem por reforçar desigualdades sócio-culturais, em virtude dos distintos e contraditórios interesses em jogo.

As políticas sociais, nas quais se insere a educação se situam no interior de um tipo particular de Estado e constituem-se em formas de intervenção deste Estado, objetivando a manutenção das relações sociais de determinada formação social. Assim as políticas sociais são desenhadas e formuladas de acordo com o modelo de Estado em vigência e refletem as estruturas de poder e dominação que permeiam este tipo específico de Estado. (SHIMONECK, 2012, p. 23).

A partir da década de 1990, os governos foram estabelecendo sucessivas leis, campanhas, programas e outras ações e, assim, criando as condições para a implantação de um modelo de escola em tempo integral de marca assistencialista e que convocam a sociedade civil a compartilhar da responsabilidade pela garantia da educação. Destas destacamos 12 ações que analisamos mais detidamente (quadro I):

**QUADRO 1 - PRINCIPAIS LEGISLAÇÕES RELACIONADAS AO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO:**

<b>ANO</b>	<b>LEI</b>	<b>TITULO/VIGENCIA</b>
1988	Artigos 6º e 205	Constituição Federal do Brasil
1990	Lei 9.089, artigo 53	Estatuto da Criança e do Adolescente
	Lei 9394/96, artigo 34	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
1996	Emenda constitucional 14	Cria o oFundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério FUNDEF - vigência 2007
	Lei 9.424	Regulamenta o FUNDEF
2001	Lei 10.172	Plano Nacional de Educação PNE - vigência 2010
2002		Programa de Governo da coligação Lula presidente: uma escola do tamanho do Brasil
2006	Emenda Constitucional 53	Plano de Metas: Compromisso Todos Pela Educação Cria o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB - vigência 2020
	Lei 6.094	Implementação do Plano de Metas: Compromisso todos pela Educação
	Lei 11.494	Regulamenta FUNDEB
2007	Portaria Interministerial 17	Plano de Desenvolvimento da Educação Programa Mais Educação
2010	Decreto 7.083	Regulamenta o Programa Mais Educação
2014	Lei 13.005	Plano Nacional de Educação - vigência 2024

Na conjuntura atual, no Brasil, ao invés de se consolidar a escola de educação integral, a proposta que permaneceu na LDB foi de escolas em tempo integral:

Artigo 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...]  
 § 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (Brasil, 1996)

Ante o exposto, coloca-se a questão: para a melhoria do ensino basta propor escolas em tempo integral ou estas são condições necessárias, porém não suficientes para a educação realmente integral? Essa foi a indagação que nos levou a analisar mais detidamente uma proposta contemporânea de otimização do tempo integral nas escolas, de modo a ocupar os alunos no contraturno, por meio de projetos que se apresentaram nacionalmente, como o Programa mais educação (PME).

A Constituição de 1988, em seu artigo 6º, estabelece

a educação como um direito social e, em seu artigo 205, enfatiza que é um direito de TODOS e dever do Estado e da família, promovida com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Anteriormente à LDB e ao Estatuto da criança e do adolescente (ECA), lei nº 9089/1990, o artigo 53º estabeleceu que toda criança e todo adolescente têm direito a uma educação que o prepare para seu desenvolvimento pleno, para a vida, em uma perspectiva cidadã, e que o qualifique para o mundo do trabalho. O Estatuto também estabelece que os municípios, estados e União devem facilitar o acesso das crianças e adolescentes aos espaços culturais, esportivos e de lazer, enquanto possibilidades de experiências educativas para além dos muros da escola. Entretanto, entendemos que a educação integral também deve fortalecer a cultura e o esporte na perspectiva da educação escolar, incorporando também esses aspectos à educação formal.

Em 09 de janeiro de 2001 foi aprovada a Lei 10.172, que estabelece o Plano Nacional de Educação, com duração de 10 anos, enfatizando que a União é responsável pelo Sistema Nacional de Avaliação, estabelecendo os mecanismos necessários ao acompanhamento das suas metas, dentre as quais destacamos o alcance da autonomia nas escolas, mediante a descentralização do financiamento educação, da administração e do controle dos recursos financeiros.

Tal autonomia refere-se, antes, ao âmbito da desconcentração das tarefas na escola do que a um compartilhamento efetivo do poder entre o aparelho do Estado e as unidades escolares.

Assim, as escolas ganharam algum nível de liberdade para propor atividades extra-curriculares, financiadas com verbas do Projeto Dinheiro Direto na escola.

Desde a LDB, os diretores têm buscado, na medida do possível, gerir as unidades escolares de forma menos homogênea, num esforço para suprir suas necessidades peculiares.

O governo federal fomenta essas atividades por meio de projetos, programas, campanhas e outras políticas.

Contudo, tais políticas ainda se concretizam de forma muito centralizada pelo governo federal, deixando aos dirigentes de unidades escolares possibilidades de decisão muito restritas, apesar de a gestão democrática da escola ter sido estabelecida na CF/1988 e ratificada na LDB.

O Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei nº 9424/1996), depois em 2007, a lei 11494/07, do FUNDEB, estabeleceu o financiamento diferenciado para alunos matriculados em tempo integral no Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, através do Programa Mais Educação e no Plano Nacional de Educação proposto para o período 2011-2020.

Segundo o site oficial do FUNDEB, o financiamento é calculado da seguinte forma: um valor por aluno/ano em relação a cada Estado, com base na estimativa de receita do Fundeb no respectivo Estado, no número de alunos da educação básica (regular, especial, EJA, integral, indígena e quilombola) das redes públicas de ensino estaduais e municipais, de acordo com o Censo Escolar mais atualizado e nos fatores de ponderação estabelecidos na Lei 11.494/2007 para cada uma das etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino da educação básica, ou seja, os recursos variam conforme o Estado, número de alunos e receita.

No Estado de São Paulo, atualmente, desenvolve-se o Projeto Escola de Tempo Integral, de acordo com a Resolução SE 89 de 09/12/2005, que não foi objeto desta monografia, por tratar-se de política específica deste Estado que não se aplica à rede estadual paulista.

O Programa Mais Educação (PME) foi estabelecido para responder à demanda social, criada em função do fracasso escolar expresso nos baixos índices de rendimento escolar.

Em 2002, início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi produzido um documento intitulado “Uma escola do tamanho do Brasil” (Brasil, 2002), que consistia num plano com propostas que visavam responder às deficiências educacionais apontadas nas avaliações nacionais (SAEB: Avaliação da Educação Básica, Prova: Exame Nacional de Cursos, Enem: Exame Nacional do Ensino Médio); porém, o governo de Lula foi marcado por uma fragilidade administrativa no âmbito do Ministério da Educação, promovendo uma descontinuidade de políticas educacionais, devido às substituições de quadros da pasta da educação (Cristovam Buarque de 2003 a 2004, Tarso Genro de 2004 a 2005, Fernando Haddad de 2005 a 2012.)

Segundo Schimonek (2012), em função da mudança de ministros, algumas propostas foram concretizadas de forma incompleta, tais como o Plano Nacional de Educação (PNE/2001), que teve apenas um terço de suas metas cumpridas durante os dois governos sucessivos de Lula.

No ano de 2006, foi apresentado a sociedade o “Plano Compromisso Todos pela Educação”, no qual estavam previstas parcerias com empresários para o cumprimento da meta de democratização do ensino. Em 15 de março de 2007, o MEC publicou as linhas gerais do Plano de Desenvolvimento da Educação (o PDE), cujo ministro, Fernando Haddad, entendia o PDE como um programa articulado para a educação, com estratégias e um conjunto de atos normativos que, apesar de centrar no ensino básico, possibilitaria ações para outros níveis e modalidades, como o ensino superior, por exemplo.

O PDE foi lançado oficialmente em 24 de abril de 2007, simultaneamente ao Plano de Metas – “Compromisso Todos pela Educação”, estabelecido por meio do decreto 6.094/07. Tal compromisso deveria realizar-se mediante regime de colaboração entre os entes federados, contando com a participação das famílias e da comunidade. O compromisso aplicaria um programa de ações de assistência financeira.

O “Compromisso Todos pela Educação” é um movimento que se proclama plural e suprapartidário, congregando representantes de diferentes empresas comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade, tendo como mantenedores a: Fundação Educar Dpaschoal, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Instituto Itaú Cultural, Instituto Unibanco, Fundação Telefônica, Instituto Camargo Corrêa, Instituto Península, Fundação Lemann, Fundação Vale, Santander, Instituto Unibanco, entre outros, constam como parceiros a Rede Globo, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto HSBC e a Fundação Victor Civitta.

Para a consecução de seus objetivos, no que se refere à qualidade da educação, estabeleceram-se cinco metas: toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos e investimento em Educação ampliado e bem gerido.

Em 2010, o movimento sistematizara que passara a defender cinco propostas: a melhoria tanto da formação, quanto da carreira do professor; a definição dos direitos de aprendizagem; o uso pedagógico das avaliações; a ampliação da oferta de Educação integral e o aperfeiçoamento da governança e gestão. E, em 2014, divulgaram atitudes que mostram como a população brasileira pode ajudar as crianças e os jovens a aprender cada vez mais e por toda a vida, valorizando os professores; a aprendizagem e o conhecimento; promovendo as habilidades importantes para a vida e para a escola;

colocando a educação escolar no dia a dia; apoiando o projeto de vida e o protagonismo dos alunos, bem como ampliando o repertório cultural e esportivo das crianças e dos jovens, num claro discurso de responsabilização da sociedade civil mediante as demandas de políticas educacionais que não cabem nem aos cidadãos, nem às empresas, mas ao Estado: “A outorga, por parte do Estado, de subsídios às comunidades locais que se esforçam por resolver seus próprios problemas, aperfeiçoar-se e organizar-se, revelou-se uma solução mais eficaz do que as ações vindas de cima, visando impor o progresso” (DELLORS, 1998, p. 132).

O PDE constituía-se num programa de metas que englobava trinta ações, das quais destacamos a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB). Das dezessete ações referentes à educação básica destacamos o PME “Programa Mais Educação” como integrante dos programas de apoio, ao lado de outros, tais como: Transporte escolar, Luz para Todos, Saúde nas Escolas, Guia de Tecnologias, Censo pela Internet, Coleção Educadores e Inclusão Digital.

Conforme apontamos na introdução, o PDE teve como interlocutor privilegiado neste processo o grupo Compromisso Todos pela Educação, constituído por empresários e representantes de fundações empresariais, os quais trouxeram para o campo educacional uma concepção de gestão empresarial. Este plano confirma a adesão e o apoio mútuo entre o Estado, o Distrito Federal e os municípios, em termos de assistência técnica e financeira, além de parcerias. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é carro chefe do Plano de Desenvolvimento para Educação.

Poder-se-ão aderir ao PME todas as escolas das redes públicas de ensino estadual, municipal e do Distrito Federal e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades em pelo menos dois dos dez macros campos disponíveis. O macro campo “acompanhamento pedagógico” é obrigatório e os restantes são de escolha da escola, como experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades. (BRASIL, 2010).

O PME é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e financiado com verbas advindas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O Fundo Nacional da educação de 11 de dezembro de 2013 dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE e escolas



públicas da educação básica para a implementação do Plano de Desenvolvimento da escola.

### **3 - CAPÍTULO II**

#### **O PME: NA PRÁTICA A TEORIA É OUTRA**

##### **3.1 - A legislação que orienta as ações**

O PME é uma dentre as várias ações do governo federal que visam à melhoria da qualidade do ensino, colocando-se a possibilidade de educação integral no Brasil.

As áreas de atuação do governo remetem-nos aos diferentes setores considerados para a proposta de atuação intersetorial do PME, quais sejam: Administração, assistência social, cultura, desporto e lazer; direitos da cidadania, educação, organização agrária, previdência social, saúde, trabalho, ciência e tecnologia; comunicações, gestão ambiental, habitação, saneamento, transporte, urbanismo, agricultura, defesa nacional; indústria, comércio e serviços, bem como relações exteriores, segurança pública e energia. (BRASIL, 2015, p. 24).

A proposta é que tal política de complementação dos estudos regulares nas escolas formais seja implantada de forma compartilhada com os diversos setores envolvidos diretamente na política, uma vez que o PME envolve ações relacionadas à cultura, ao esporte, aos direitos humanos e ao desenvolvimento social. Assim, o objetivo do programa é oferecer oportunidades de aprendizado para além dos saberes curriculares tradicionais da escola formal, promovendo uma educação para a vida, em conformidade com as orientações internacionais, contidas no relatório Jaques Dellors, sobre a educação ao longo da vida (DELLORS, 1988).

Segundo dados do Programa mais Educação, encontrados no site do MEC, a educação que este programa quer evidenciar é aquela que busca ampliar o processo de escolarização. Em síntese, tem-se uma concepção de educação integral, no sentido de integrar diferentes saberes, espaços educativos, conhecimentos, pessoas da comunidade, visando uma ação intersetorial entre políticas educativas e sociais, de forma a realizar uma apropriação da escola, com fins assistencialistas, para (...) colaborar na diminuição das desigualdades educacionais, na valorização da diversidade cultural brasileira, na expansão dos espaços educacionais utilizados (utilização de outros espaços), no compartilhamento da tarefa de educar, entre os diferentes atores sociais e outras áreas (família, comunidade, etc) com a ampliação das áreas de conhecimento, a fim de que a criança aprenda outros saberes, além dos intelectuais.

Pretende-se com o PME traduzir os princípios da educação integral, abordando o direito de aprender como inerente à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária. Porém, essa concepção de educação integral diverge, em muito, daquela proposta no âmbito do Programa Mais Educação, que reduz a Educação Integral ao uso integral do tempo no espaço escolar.

Atualmente, neste cenário político Neoliberal, em que assistimos a privatização e o sucateamento da escola, Santos e Neto (2012) explicitam que os critérios e as finalidades, no campo educacional, são gerados pelo mundo empresarial, como adaptação e ajuste do mercado competitivo à produtividade, rentabilidade, mensurabilidade e outros. Privilegia-se, assim, o foco na produção, para atender o mercado, e não na pessoa humana, como deveria ser a prática de um processo formativo, cuja função principal da escola fosse a de:

(...) mudança em meio à complexidade em que se dinamiza a vida social contemporânea. Mediante a isso é crescente a emergência da educação integral como possibilidade para contribuir com qualidade do ensino público para nosso país, através de uma educação que educará integralmente, pois para Moll (2008, p.11) apud Guará (2006, p.16) que preconize “o desenvolvimento humano como horizonte (...), a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo para que possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica)” (SANTOS; NETO, 2012).

As leis que permeiam a educação integral instituem a carga horária, o objetivo, os fundamentos e a forma como devem ser implementados os planos que visam à educação integral.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) disponibiliza recursos para escolas por meio do PDDE, destinados às escolas públicas do Ensino Fundamental. Segundo o portal do Ministério da Educação, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é responsável pela execução das políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). Sua missão é transferir recursos financeiros, bem como prestar assistência técnica aos estados, municípios e ao Distrito Federal para garantir uma educação de qualidade a todos, de modo a constituir-se numa instituição de referência.

A operacionalização do PME é feita pela Secretaria de Educação Básica (doravante, SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (doravante, PPDE). No site do PDDE há uma plataforma interativa onde se inserem os dados referentes aos

planejamentos das escolas. Através do PDDE são distribuídos recursos financeiros suplementares da União para cada unidade escolar ou conjunto de unidades, diretamente, tendo por base o número de alunos atendidos e observada uma jornada escolar mínima de 7 horas diárias. Os recursos devem ser aplicados em custeio, capital e no pagamento de monitores e oficineiros. O PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, bem como às escolas privadas de educação especial, aquelas mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo, com esses recursos, é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica.

O Censo escolar promove o levantamento estatístico e coleta informações, possibilitando aos gestores, professores e usuários conhecer a realidade das escolas e a abrangência de municípios brasileiros que vêm investindo na ampliação da jornada escolar.

Segundo dados disponibilizados no site do Ministério da Educação, os números mostram que as atividades referentes ao PME tiveram início em 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios, nos 26 estados e no Distrito Federal, atendendo 386 mil estudantes. Em 2009, houve a ampliação para 5 mil escolas, 126 municípios, de todos os estados, e no Distrito Federal, com o atendimento a 1,5 milhão de estudantes, inscritos pelas escolas e suas respectivas redes de ensino. Em 2010, o Programa foi implementado em 389 municípios, atendendo cerca de 10 mil escolas e beneficiando 2,3 milhões de alunos.

Os critérios para a implantação do PDDE nas escolas variaram em diferentes momentos: nos anos de 2008 e 2009 foram privilegiadas as escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social; as situadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas, com mais de 90 mil habitantes. Em 2011, 14.995 escolas, com 3.067.644 estudantes, aderiram ao Programa Mais Educação, a partir dos seguintes critérios: escolas estaduais ou municipais com baixo IDEB e 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.

### 3.2 – As orientações pedagógicas do PME às escolas e aos professores.

E fundamental que a escola estabeleça relações entre as atividades do PME e as atividades curriculares, de modo a ser coerente com o projeto político pedagógico (PPP), cujo documento traduz intenções e relações estabelecidas entre todas as atividades desenvolvidas no ambiente educativo. O PME serve como estratégia para a ampliação do tempo de trabalho escolar. As linguagens, as diferentes expressões que rodeiam o ambiente escolar com o “mundo” das crianças e jovens devem estar presentes e articuladas aos saberes institucionalizados.

Assim, o PME apresenta-se, do ponto de vista oficial, como:

(...) conquista efetiva da escolaridade dos estudantes, através da ampliação de experiências educadoras, as práticas realizadas além do horário escolar precisam estar sintonizadas com o currículo e os desafios acadêmicos. Este trabalho tem como objetivo auxiliar na construção de espaços de interseção de tal forma que os conhecimentos escolares tenham condições de trocas com os conhecimentos locais e vice-versa. Espera-se, assim, colaborar para a elaboração de um paradigma de educação integral que reúna diversas áreas, experiências e saberes. (Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. – 1. ed. – Brasília: Ministério da Educação, 2009). (SANTOS; NETO, 2012) (grifos nossos).

O PME é uma resposta governamental à demanda de organizar a escola, cuja finalidade seja a de atender à educação integral, conforme estabelece a LDB desde 1996. Para instituir tal política, demanda-se o mapeamento daquilo que a escola já fez e faz, bem como a avaliação e o levantamento de sugestões junto aos educadores a respeito de recursos, concepções e atividades a serem feitas ou já realizadas. A partir desse mapeamento, pode-se propor reflexões sobre atividades e educação integral, parcerias, etc.

Segundo os dados oficiais, em tais escolas, devem ser trabalhadas as atividades, preferencialmente de forma interdisciplinar, considerando-se o contexto social dos alunos. As atividades dos macrocampos são descritas abaixo e interligam-se com as quatro áreas de conhecimento constantes nos currículos de base nacional comum, quais sejam: Matemática, Linguagens, Ciências da Natureza e Ciência Humanas.

Os conteúdos trabalhados são relativos ao macrocampo escolhido pelo professor para alocar o seu projeto. Desta forma,

o público alvo do PME é uma pequena parcela de alunos: apenas os considerados em situação de risco, e, além disso, que possuam problemas de aprendizagem e defasagem de idade. Isso apenas reforça a idéia que o programa não é visto como um direito de todos os alunos. Contudo cada escola implementa o programa de acordo com sua realidade. As turmas deverão ser formadas com no mínimo 20 alunos e no máximo 30 alunos, podendo haver sempre que possível a mescla de alunos de diferentes idades e séries. As atividades do PME serão desenvolvidas por monitores que são estudantes universitários com formação específica nas áreas de desenvolvimento, educadores populares e agentes culturais.

A escola estadual para ter o programa precisa preencher e enviar a Secretaria de Educação Estadual o termo de adesão e compromisso e o posteriormente preencher no Sistema Integrado do Ministério da Educação (SIMEC). A outra fase a ser realizada é a organização da seleção dos monitores que tenham o perfil para atividades selecionadas pela escola, como: desenvolvimento de atividades de aprendizagem, culturais e artísticas, esportivas e de lazer, de direitos humanos, de meio ambiente, de inclusão digital e de saúde e sexualidade, todas voltadas à educação integral. Após isso o recurso é definido Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O PME se desenvolverá na escola através de áreas sociais. (SANTOS; NETO, 2012)

Segundo dados da Apostila Programa Mais Educação passo a passo, disponível no site do MEC, os professores, ao elaborarem os planos para submeterem ao processo seletivo para participar do PME, devem se enquadrar em um ou mais dos seis Macrocampos: acompanhamento pedagógico; Comunicação, uso de mídias e cultura digital, bem como tecnológica; Cultura, artes e educação patrimonial; Educação ambiental, desenvolvimento sustentável, economia solidária e criativa, educação econômica; Esporte e lazer; Educação em direitos humanos; Promoção da Saúde.

a) Acompanhamento pedagógico (obrigatório):

O acompanhamento pedagógico é obrigatório e apresenta-se como uma instrumentalização metodológica para a ampliação de oportunidades de aprendizado dos estudantes em educação integral, nas áreas de Alfabetização e Letramento, Ciências, História e Geografia, Línguas Estrangeiras, Português e Matemática, bem como para a orientação dos estudos e das Leituras. Tal acompanhamento pedagógico tem por objetivo a articulação entre o currículo e as atividades pedagógicas propostas pelo PME.

b) Comunicação, uso de mídias, cultura digital e tecnológica:

O conceito de comunicação no PME é reconhecido pela busca do ideal de uma comunicação viva e plena, garantindo às crianças, adolescentes e jovens o direito a voz e o respeito à diversidade. Trata-se da construção de um novo olhar e do fortalecimento

de ecossistemas comunicativos, firmada em práticas colaborativas e democráticas, promovendo o ensino atrelado à vida. Quando os professores e estudantes encontram conexão entre as práticas pedagógicas e sua realidade, conscientizam-se das problemáticas locais e seu envolvimento torna as ações ainda mais efetivas e plenas de significado. Para tanto, fomenta-se o uso das tecnologias da informação e da comunicação, tais como os ambientes de redes sociais, a fotografia, a história em quadrinhos, o jornal escolar, a rádio escolar, a robótica, as tecnologias educacionais mais diversas.

c) Cultura, artes e educação patrimonial:

Busca-se incentivar, por meio do PME, a produção artística e cultural, individual e coletiva dos estudantes, como possibilidade de reconhecimento e de recriação estética de si e do mundo, bem como a valorização das questões do patrimônio material e imaterial, produzido historicamente pela humanidade, no sentido de garantir o processo de pertencimento ao local e sua história.

d) Educação ambiental, desenvolvimento sustentável, economia solidária e criativa, educação econômica:

Uma das potencialidades do PME proclamada pela documentação é que ele pode promover a educação para o consumo consciente e responsável e construir processos pedagógicos que favoreçam a construção de valores sociais, de conhecimentos, de habilidades, de competências e de atitudes voltadas para a conquista da sustentabilidade socioambiental e econômica. Esse macrocampo é pautado por uma intencionalidade pedagógica, que visa estimular debater e desenvolver formas sustentáveis de ser e estar no mundo, como, por exemplo, a economia solidária, a educação econômica, a horta escolar ou comunitária e a jardinagem escolar.

e) Esporte e lazer:

Este macrocampo organiza as propostas de atividades baseadas em práticas corporais, lúdicas e esportivas, enfatizando o resgate da cultura local, bem como o fortalecimento da diversidade cultural. As vivências trabalhadas devem ser voltadas ao desenvolvimento integral do indivíduo, atribuindo significado às práticas desenvolvidas, com criticidade e criatividade.

f) Educação em direitos humanos:

Aqui podem ser propostas, pelos professores, atividades que tenham a finalidade de promover o respeito aos direitos e às liberdades fundamentais, contribuindo para a prevenção e o combate ao preconceito, à discriminação e às diferentes facetas da violência, levando os indivíduos a serem protagonistas da construção e da promoção de uma cultura de direitos humanos.

g) Promoção da Saúde:

Este macrocampo organiza as atividades voltadas à promoção de ações de prevenção e atenção à saúde, por meio de atividades educativas, que poderão ser incluídas no projeto político e pedagógico da escola, em temas da área de saúde, como alimentação saudável, educação para saúde sexual e reprodutiva, saúde bucal, prevenção ao uso de drogas, saúde mental e prevenção à violência.

Os temas oferecidos aos professores como macrocampos, nos quais eles têm, obrigatoriamente, que enquadrar seus projetos, são orientados para uma concepção assistencialista de escola, em que, para além da promoção da cultura, ela tem de instrumentalizar-se para um convívio cidadão, a partir da concepção liberal de cidadania, restrita ao âmbito dos direitos e deveres, sob o lema do “faça a sua parte”, com as oportunidades de os alunos ampliarem conhecimentos nas áreas de especialidade de cada professor, na perspectiva da complementação de estudos científicos, possibilitando uma integração com a escola regular, mediada pelos conteúdos específicos, ao invés da formação para a cidadania, no sentido liberal de atuação como sociedade civil, no compartilhamento de responsabilidades que são de provimento pelo Estado.

Nossa hipótese é a de que para ser considerada uma educação integral – para além da educação de tempo integral – seria necessário que o PME fosse integrado ao projeto pedagógico da escola, bem como os macrocampos fossem articulados de forma mais direta com os conteúdos curriculares, os quais são ministrados por professores especialistas em diferentes áreas do conhecimento, de modo que os macrocampos apresentados pudessem ser explorados transversalmente, no âmbito das diferentes disciplinas do currículo, nos cursos complementares a ser projetados pelos professores de cada especialidade.



Entretanto, há, ainda outra possibilidade de apreensão da política do PME, com vistas a ampliar a participação popular na escola, por meio de sua comunidade escolar, oferecendo aos alunos uma formação política, ao lado da família e de toda a comunidade escolar, por meio de projetos em que o aprofundamento de conhecimentos contemplem também a dimensão da criação da cultura, para além da transmissão de conhecimentos científicos já consolidados, como destaca Freire:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões, punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber que vai além do saber da pura experiência feita, que leve em conta suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história.

A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates, idéias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nesta escola os meios de auto emancipação intelectual, independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. (FREIRE, 1991, p.16).

### **3.3 - Análise dos projetos em uma escola localizada no município de Rio Claro/SP.**

Anualmente, o FNDE abre editais para a seleção de projetos de professores, de cujas escolas firmaram convênios com o PME, para a aplicação de cursos no contraturno ao período das aulas regulares.

No ano de 2014, que foi referência deste trabalho, na cidade de Rio Claro, localizada no estado de São Paulo/Brasil, houve abertura de cinco editais. A escola em estudo participou do primeiro, com inscrições abertas em fevereiro, o quarto não recebeu inscrições, e o quinto edital tiveram suas inscrições abertas em agosto. Como no quarto edital não houve professores inscritos para apresentar projetos, foi necessária a abertura de um novo edital, no mesmo mês, para preenchimento das vagas.

Para participar da seleção, os professores interessados em ministrar as oficinas do PME seguiram as normas publicadas nos editais divulgados pela Secretaria Municipal de Educação.

As normas para a apresentação de projetos, pelos professores, consistiram de: mínimo de 3 e máximo 5 páginas, estutura na capa (nome, temática e público alvo),

introdução, objetivos, desenvolvimento e metodologia, materiais ou estrutura necessário, avaliação e referencias bibliográficas, breve currículo pessoal.

Para a seleção dos melhores projetos foram considerados três critérios: coerência entre o conteúdo do projeto e o tema escolhido; clareza e coesão na escrita do texto; e condições de aplicabilidade do projeto.

Os professores efetivos e não efetivos interessados apresentaram projetos dentro dos macrocampos, aderidos pela escola em questão, o currículo e demais documentos pessoais para a análise da equipe técnica da Secretaria municipal da Educação, que avaliou, aprovou, classificou os projetos por temática, dando-se prioridade aos professores efetivos, titulares dos cargos. As oficinas são consideradas no âmbito da prefeitura como ampliação de jornada de trabalho, rendendo proventos extras aos docentes.

No primeiro edital de 2014, houve a participação de quatro escolas municipais para oficinas dentro dos temas: Letramento, Informática, Canto Coral, Pintura, Danças, Matemática, Jogos e Brincadeiras e Teatro, com 48 projetos aprovados.

No quarto edital do ano de 2014, foi apresentado um plano que teve a inscrição indeferida, mas que foi reaberto como quinto edital, o qual teve dois inscritos ( Tabela 1):

**Tabela 1 – Número de planos inscritos por tema e edital.**

<b>Edital</b>	<b>Tema</b>	<b>Total por tema</b>	<b>Total por edital</b>
1	Informática	8	42
1	Dança e Recreação	7	
1	Canto e Coral	5	
1	Teatro	7	
1	Letramento	15	
4	Informática	1	1
4	Informática	2	2
<b>TOTAL:</b>		<b>45</b>	<b>45</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

Analizamos os quarenta e cinco planos, buscando-se uma comparação entre os diferentes projetos: tema, justificativa, objetivos, metodologia, avaliação, bibliografia. As análises foram sistematizadas nos quadros dois a oito. Elaboramos, também, um quadro especialmente para analisar as relações entre a formação e a experiência dos professores e os temas que eles escolheram para elaborar seus projetos.

## Os projetos para o tema Dança e recreação

No edital referente à dança e à recreação, observou-se que a metodologia utilizada consistiu na observação, bem como nas aulas teóricas e práticas. O objetivo de tais atividades foi explorar a ação, ou seja, a aprendizagem pelo movimento. De forma geral, aborda-se a dança e a recreação como forma de arte, expressão e coletividade.

Analisando as metodologias propostas pelos professores, encontramos dois que citaram a observação como instrumento de aprendizagem, ou seja, aprender através da imitação, do que os alunos veem em vídeos, filmes e outras técnicas de reprodução eletrônica de imagens em movimento. Entende-se que a observação e registro de atividades sejam métodos de aprendizagem, o envolvimento dos sentidos, como pensava Comenius:

Como os sentidos são fiéis colaboradores da memória, àquela que chega a saber graças à demonstração sensível sabe para sempre. Por certo, se já experimentei açúcar, vi um camelo, ouvi o canto de um rouxinol, estive em Roma e visitei (com atenção), tudo isso terá fixado em minha memória, de onde não poderá mais desaparecer. Por esses exemplos podemos notar que será fácil imprimir na mente das crianças, por meio de imagens sensíveis, trechos bíblicos e outras histórias (COMENIUS, 2002, p.234).

Com relação à avaliação, observam-se dois instrumentos que são: observação e registro, ambas informais, porém:

Nem sempre nossa capacidade de observar está suficientemente desenvolvida. Veja o que diz a professora Madalena Freire: OBSERVAR - AÇÃO QUE PRECISA SER APRENDIDA “Não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira. 7 Para romper esse modelo, a observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante. Olhar que envolve atenção e presença. Atenção que envolve sintonia consigo mesmo e com o grupo. Concentração do olhar que inclui escuta de silêncios e ruídos na comunicação. O ver e o escutar fazem parte do processo da construção desse olhar. Em geral, não ouvimos o que o outro fala; mas sim o que gostaríamos de ouvir. O mesmo acontece em relação ao nosso olhar estereotipado, querendo ver só o que nos agrada, o que sabemos, também reproduzindo um olhar de monólogo. Ver e ouvir demandam implicação, entrega ao outro. A ação de olhar e escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história. Neste sentido a ação de olhar é um ato de estudar a si próprio, a realidade, o grupo à luz da teoria que nos inspira. Este aprendizado de olhar estudioso, curioso, questionador envolve ações do pensar: o classificar, o selecionar, o ordenar, o comparar, o resumir, para assim poder interpretar os significados lidos. Neste sentido o olhar e a escuta envolvem uma ação altamente movimentada, reflexiva, estudiosa.” (BRASIL, 2006, p. 7)

A avaliação por registros é mais humana, já que expressam como seus autores observam, sentem e pensam a participação no mundo (Quadro 1):

**QUADRO 2 - ANÁLISE DOS PLANOS REFERENTES À TEMÁTICA DANÇA E RECREAÇÃO (EDITAL 01)**

Professor	Justificativa (Introdução)	Objetivos	Desenvolvimento e Metodologia	Avaliação	Bibliografia
1	Não identificado	Incentivo às práticas de dança, recreação e lazer como potencializadoras das convivências humanas em prol da saúde e do bem-estar.	O projeto será adaptado de acordo com a idade dos integrantes das turmas e será desenvolvido por meio de jogos de tabuleiro.	Observação dos princípios de cooperação, diversidade, ludicidade, prazer e favorecimento da sociabilização.	Sim
2	No âmbito educativo, a dança é pedagógica e ensina tanto quanto os esportes, jogos e brincadeiras.	Desenvolver o ritmo e a expressão corporal; conhecer variados estilos de dança; aprimorar as habilidades corporais.	Formas integradas para apresentação das atividades buscando melhorias e /ou aumento de condicionamento físico, flexibilidade, convívio social, etc.	Avaliação contínua (desempenho durante as aulas), registros elaborados ao final de cada aula.	Sim
3	Possibilitar o processo criativo a autonomia e liberdade do indivíduo, possibilitando ao educando articular uma relação mais próxima entre o homem e a natureza através da observação, da sensibilização e das experiências que estabelecem uma íntima relação entre os mesmos.	Desenvolvimento da linguagem corporal.	Produzir ações pedagógicas que estimulem e promovam condições favoráveis para o desenvolvimento da dança, estimulando a criatividade, exercitando o corpo e seus movimentos. As aulas serão ministradas em turmas divididas.	A avaliação será realizada durante todo o programa, durante as aulas e também nas apresentações.	Sim
4	Não identificado	Desenvolver e trabalhar habilidades motoras básicas e específicas através dos esportes, jogos e brincadeiras.	Direcionar os alunos a executarem movimentos e brincadeiras diferentes, instigando a imaginação e o repertório motor que cada criança já possui devido a sua cultura.	Avaliação contínua (desempenho durante as aulas), registros elaborados ao final de cada aula.	Sim

5	<p>Ensinar mais que a simples execução de passos repetidos dentro de um método, ativar e desenvolver capacidades positivas que acompanharão as crianças pelo resto da vida.</p>	<p>Fortalecer musculatura, estimular coordenação motora, flexibilidade, postura, noções de espaço; instrumento de socialização e integração; formação de cidadãos participativos e responsáveis.</p>	<p>As aulas de dança recebem o caráter mais lúdico e descontraído, envolvendo diversos tipos de movimentos corporais, sempre respeitando as condições físicas e psíquicas de cada idade, as necessidades e aspirações de cada um. As aulas serão divididas da seguinte maneira: aquecimento, ensaios e relaxamento.</p>	<p>Processo individual no qual as limitações das crianças devem sempre ser levadas em consideração, não há o interesse em reprovações, tampouco realizar julgamentos definitivos.</p>	Não
6	<p>A dança na escola é de muita importância para desenvolver nas crianças a criatividade, a percepção corporal, mesmo que de forma simples.</p>	<p>Trabalhar com a improvisação dirigida e espontânea; direcionar a literatura com a linguagem corporal; desenvolver e trabalhar habilidades motoras básicas e específicas por meio do esporte, jogos e brincadeiras.</p>	<p>Aulas teóricas e de apreciação com vídeos e filmes sobre a dança e das próprias filmagens deles que poderão acontecer antes ou depois das aulas práticas. Elaboração de registros de aula (de acordo com a idade - desenhos ou escrita).</p>	<p>Avaliação contínua (desempenho durante as aulas); Registros elaborados no final de cada aula (de acordo com a idade - desenhos ou escrita).</p>	Sim
7	<p>Com a dança podemos observar a importância das duas práticas serem desenvolvidas na escola, pois estimula a comunicação, a interação, o desenvolvimento físico e motor, dentre outras habilidades, focando sempre no bem-estar, na diversão, na ampliação das habilidades e na aprendizagem dos alunos.</p>	<p>Direcionar a literatura com a linguagem corporal trabalhando elementos como: tristeza, alegria, medo entre outros, de modo a enfatizar a conexão do teatro e dança num só corpo, bem como estimulá-lo nas brincadeiras diversas.</p>	<p>Os alunos terão aulas teóricas e de apreciação com vídeos e filmes sobre a dança e as próprias filmagens deles, as quais poderão acontecer antes ou depois da aula prática. A metodologia inicial será baseada na observação do espaço, registro, sondagem com os educandos quanto às expectativas.</p>	<p>Não identificado</p>	Não

## Os projetos para o tema Canto e coral

Com relação aos objetivos propostos, é nítido o desenvolvimento de habilidades próprias das técnicas de treinamento como: sonoridade e melodia, desenvolvimento do gosto pela música, apreciação, ampliação do conhecimento de mundo, conhecimento das diversas expressões artísticas. Observamos objetivos simples, aprendizagens de forma empírica, pelos alunos, para seu desenvolvimento e motivação, de modo que eles possam se expressar pelas linguagens artísticas às quais terão contato.

Observa-se, contudo, que os professores não trazem de forma clara as estratégias metodológicas a cada planejamento, requisitos que deveriam estar

[...] explícitos as estratégias metodológicas como, por exemplo, o tipo de aula, se expositiva (justaposição); ou dialética (interação); aula propositiva (propostas de atividades para os alunos), trabalho de grupo, pesquisa, seminário, experimentação, debate, jogos educativos, dramatização, etc. (VASCONCELLOS, 1992, n.p.).

Foi observado também certo descaso dos professores com relação à avaliação, já que neste edital, houve uma professora que não propôs nada nesse quesito (Quadro 2):

**QUADRO 3 - ANÁLISE DOS PLANOS REFERENTES À TEMÁTICA CANTO E CORAL (EDITAL 01)**

Professor	Justificativa (Introdução)	Objetivos	Desenvolvimento e Metodologia	Avaliação	Bibliografia
1	Desde que se estuda a história da humanidade, tem-se observado que a música fez parte da vida do homem. Devemos dar à criança oportunidade de vivenciar o universo da música, apreciando, cantando ou criando som.	Cantar apreciando a sonoridade e a melodia; analisar criticamente letras de músicas diversas; ampliar vocabulário; reconhecer a música como um texto possível de ser lido e interpretado.	Resgatar contidas de rodas; trabalhos de manuais sobre as músicas; interpretação das letras das músicas, apresentações musicais na instituição.	Observação do interesse e da participação dos alunos nas músicas apresentadas.	Sim
2	Introduzir a arte como uma das mais completas configurações de expressão do ser humano no qual o aluno desenvolve sua cultura de arte fazendo, conhecendo e apreciando produções artísticas, que são	Despertar o gosto pela música e suas expressões; conhecer as diversidades musicais; observação, estudo e compreensão de diferentes obras de arte, incentivar a apreciação da Arte.	As ações serão planejadas e desenvolvidas de forma que contemplem sempre o desenvolvimento de valores, do raciocínio, da criatividade, da cooperação e do trabalho em equipe. As aulas serão práticas, dinâmicas,	Observação.	Sim

	atos que associam o perceber, o pensar, o aprender, o recordar, o imaginar, o sentir, o expressar, o comunicar.		proporcionando a participação de todos os alunos.		
3	A música e o fazer artístico (pintura) enquanto um processo educacional oferece a possibilidade de contato com toda a riqueza em um contexto histórico e social.	Aprimorar a percepção auditiva, desenvolver a criatividade, desenvolver a coordenação motora, desenvolver a interpretação musical, a organização pessoal, trabalho em equipe, o respeito às diferenças e às diferentes opiniões, conhecimento de novas habilidades e técnicas de pintura para o desenvolvimento e uso de diversos materiais.	Propor aos alunos envolvidos observação e releitura de produções artísticas variadas, da época da música em questão, tais como: pinturas, esculturas, construções bem como o estudo da letra e rimo da música. Estudo do contexto da arte (forma de expressão, época) e da música (gênero musical, época).	Avaliação contínua	Sim
4	A arte se manifesta em nosso dia, por meio de desenhos, rabiscos, pinturas, dobraduras, recortes e outro; ela faz parte da vida de todos, como instrumento de leitura do mundo e de nós mesmos. Quando fazemos arte, estamos trabalhando e desenvolvendo o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, o senso crítico e a criatividade.	Ampliar o conhecimento de mundo que os alunos possuem, manipulando diferentes materiais, objetos, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio, entrando em contato com formas diversas de expressão artística.	As aulas de pintura serão iniciadas sempre com a apresentação dos materiais ou técnicas a serem desenvolvidas. As aulas de canto coral serão práticas e dinâmicas, proporcionando participação de todos os alunos.	A avaliação ocorrerá por meio da observação e registro diário de cada atividade, da cooperação no trabalho em grupo e da compreensão dos conceitos, bem como da capacidade de aplicação destes.	Sim
5	A arte tem um poder expressivo de representar ideias através de linguagens particulares, como a literatura, a dança, a música, o teatro, a arquitetura, a	Despertar o gosto pela pintura, levar o aluno a perceber-se como um artista, bem como os seus colegas com suas variações artísticas, entender que a leitura do mundo vai além dos	Apresentação da proposta de trabalho aos alunos, mostrando materiais e técnicas que serão utilizadas como: tinta, guache, papéis, argilas, telas, releituras... As	Não identificado	Não



	fotografia, o desenho, a pintura entre outras formas expressivas que a arte assume em nosso dia a dia.	contidos nos livros.	aulas de coral serão práticas e dinâmicas, proporcionando um ambiente agradável e prazeroso. Proporcionar aos alunos momentos de criação no qual eles possam descobrir e desenvolver suas atividades.		
--	--	----------------------	---	--	--

## **Os projetos para o tema Teatro**

Ao se analisar o edital referente ao Teatro, observa-se que os professores enfatizam as atividades em grupo e defendem o desenvolvimento de uma gama de aquisição de valores como: cooperação, diálogo, respeito, reflexão, aceitação das diferenças, aquisição de sua autonomia. Como atividades relacionadas ao teatro possuem um caráter interdisciplinar é possível explorar consciência cultural e ampliação de visão de mundo.

Os principais objetivos dessa atividade consistem em desenvolver habilidades sociais, trabalhar o emocional, bem como as habilidades para as artes plásticas, a interdisciplinaridade, a leitura, as habilidades de artes motoras, mentais e de linguagem, possibilitando uma formação integral.

Para Freire (1989, p. 11) “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, antes do sujeito aprender a decodificar, ela lê implicitamente a partir de suas experiências com o mundo e, conseqüentemente, leitura de mundo é tudo aquilo que tem significado para o indivíduo e é acumulado em nossa vivencia e experiência diária, ou seja, são os olhares, os cheiros, os toques, os gostos, os saberes, entre outros. Construimos, assim, relações que levam ao aprendizado e principalmente a uma leitura crítica do mundo em que vivemos.

Dentro desse tema, observamos que os professores, de forma geral, colocaram a coletividade, o desenvolvimento de valores, o trabalho com o corpo e suas linguagens, como formas predominantes de atividades, daí os jogos serem estimuladores de características dadas pelo teatro, quais sejam: atenção, observação, improvisação, articulação entre a expressão corporal, plástica e sonora.

As avaliações são realizadas durante todo o processo das aulas feitas através de registros, observações, questionamentos, orientações, argumentações, promovendo, dessa forma, atividades culturais como apresentações, feiras escolares, casa aberta, etc. (Quadro 3):

QUADRO 4 - ANÁLISE DOS PLANOS REFERENTES A TEMÁTICA TEATRO (EDITAL 01)

Professor	Justificativa (Introdução)	Objetivos	Desenvolvimento e Metodologia	Avaliação	Bibliografia
1	Não identificado	Colaborar para que o aluno aprenda a arte do improviso, desenvolva a oralidade, a expressão corporal, a utilização da voz, a socialização; desenvolva vocabulário, trabalhe o emocional, desenvolva as habilidades para as artes plásticas, interdisciplinaridade, leitura.	Desenvolvimento das diferentes facetas que o teatro apresenta, tais como, o teatro de bonecos, de varas, de fantoches, de sombras, de máscaras, entre outros. Oficinas com seis horas/aula de duração distribuídas em três momentos distintos: proposta de atividade e exploração da situação apresentada; momento de reflexão (individual e coletivo) e execução, a qual o grupo analisará e concluirá a atividade.	Avaliação será realizada durante todo o processo de ensino e aprendizagem por meio de registros escritos, observações, questionamentos, orientações instigando a reflexão, argumentações e contra argumentações. Outra forma de avaliar serão os espetáculos apresentados e os espaços organizados em feiras escolares e/ou casa aberta.	Não
2	O teatro proporciona experiências que contribuem para o crescimento da criança em suas características expressivas e artísticas e por ser uma atividade grupal, oferece o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultado do poder agir e pensar ao se sentir pressionado.	Desenvolver maior domínio do corpo, despertar a criatividade e capacitar o indivíduo a desenvolver estudo, a prática e a análise das artes (teatro), estimular o desenvolvimento da criatividade e a ampliação do imaginário na criança e nos adolescente através do contato direto com jogos e exercícios teatrais.	Oficinas para explorar aquecimento físico e expressão corporal, a fim de assumir o corpo como presença consciente da realidade, com o aprendizado da convivência coletiva saudável. Relaxamento e interiorização. Improvisações e estudo de texto para construção da personagem. Finalização - montagem de espetáculo.	Durante todo o percurso deste projeto será observado se o aluno desenvolve a capacidade de atenção, concentração, observação, e se enfrenta as situações que emergem nos jogos dramatizados. Avaliar é um processo individual.	Sim

3	A base do projeto de teatro é resgatar e ativar virtudes e valores do ser humano. Assim apropriam-se de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciações artísticas, fundamentais para a formação e o desenvolvimento social do cidadão.	Exercitar a memória e a inteligência; organizar ideias e pensamentos; dar margem ao desenvolvimento da linguagem; aumentar a concentração, expressão oral e escrita dos alunos, a partir de um clima de liberdade.	Jogos teatrais, dinâmica de grupo, estudos de textos, técnicas de relaxamento e também serão instrumentos de trabalho amparados no projeto "Vivendo Valores na Escola".	Apresentação pública dos trabalhos, avaliação em sala de aula com os alunos, o desenvolvimento individual e grupal, conhecimentos, aprendizagens e habilidades desenvolvida no curso.	Sim
4	O aluno desenvolve sua cultura de arte fazendo, conhecendo e apreciando produções artísticas que são ações que integram o perceber, o pensar, o aprender, o recordar, o imaginar, o sentir, o expressar e o comunicar.	Compreender a diversidade de valores que orientam tanto seus modos de pensar e agir, perceber a realidade do cotidiano.	Estudo teórico e prático da linguagem Picture, o desenvolvimento intelectual, por meio do ato de criação, emocional, social, perceptivo, físico e estético.	É preciso considerar a história do processo pessoal de cada aluno e sua relação com as atividades exercidas em sala de aula.	Sim
5	A vivência teatral promove a ampliação da visão de mundo, estimula e desenvolve a consciência cultural e auxilia o indivíduo a se organizar em grupo, desenvolvendo a consciência da coletividade.	Interagir, intervir, experimentar são ações contidas no fazer teatral e permitem que o aluno-jogador se posicione de forma crítica ou ativa no processo artístico.	Vivenciar os procedimentos iniciatórios ao teatro, desde seus primeiros anos escolares. Por meio dos jogos teatrais há a promoção e a criatividade no desenvolvimento dos estudantes, sua capacidade de comunicação pelo corpo em processos de reconhecimentos em práticas coletivas.	Conhecimento na escola e comunidade.	Sim
6	Com o teatro o professor poderá alfabetizar, contar histórias, dar aulas interdisciplinares, utilizando qualquer uma das técnicas possíveis. O teatro promove oportunidades para que os alunos conheçam, observem e confrontem diferentes culturas em diferentes momentos históricos, operando como um modelo coletivo de produção	Contribuir para a formação integral do educando, incentivando a criatividade e desenvolvendo aspectos sociais e intelectuais.	Produzir ações pedagógicas que estimulem e promovam condições para o desenvolvimento do teatro, estimulando a desenvoltura e o relacionamento com outros alunos.	A avaliação será processual, a partir da observação direta, fundamentada na participação, no interesse, na organização e no desenvolvimento do aluno de arte.	Sim

7	<p>O teatro tem como fundamento a experiência de vida: ideias, conhecimento e sentimentos. A sua ação é a ordenação desses conteúdos individuais e grupais.</p>	<p>O teatro tem como objetivo, no processo de formação do indivíduo, cumprir não só função integradora, mas dar oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos.</p>	<p>Participação e desenvolvimento nos jogos de atenção, observação, improvisação; reconhecimento e utilização dos elementos da linguagem dramática: espaço cênico, personagem e ação dramática; experimentação e articulação entre as expressões corporal, plástica e sonora.</p>	<p>Ação coletiva, avaliação da organização do grupo.</p>	Sim
---	---	--	---	--	-----

## Os projetos para o tema Letramento

O projeto de letramento traz como justificativa a interação e a participação ativa dos educandos na aprendizagem, como ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto, de modo que os alunos tenham maior domínio da escrita e da leitura. Etimologicamente, o termo Letramento vem da língua Inglesa: *literacy*, que provem do termo *littera*, do Latim, significando letra, que permite aliar a idéia de qualidade, condição de ser. Ou seja, *Literacy* ou Letramento é a condição de quem assume conhecer e aprender o mundo letrado.

O letramento tem como objeto de reflexão, de ensino, ou de aprendizagem os aspectos sociais da língua escrita. Assumir como objetivo o letramento no contexto do ciclo escolar implica adotar na alfabetização uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de habilidades individuais (KLEIMAN, 2007, p. 1).

Ainda segundo a autora, letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita, não somente na escola, mas em todos os lugares. A escrita faz parte da paisagem cotidiana, uma vez que a encontramos no ponto de ônibus, nos comércios, nas igrejas, no parquinho, no escritório, etc. “Porque a escrita, de fato, faz parte de praticamente todas as situações do cotidiano na maioria das pessoas” (KLEIMAN, 2005, p. 6).

Para que isso aconteça, os professores defendem uma aprendizagem lingüística, por meio da convivência com materiais escritos diversos, ou seja, Materiais Portadores de texto. O MPT pode ser considerado uma experiência audiovisual, auxiliando na explicação de um conteúdo. Para Miranda ( 2008, p 9):

O áudio visual possui características específicas associadas à compreensão e transmissão de mensagens. Enquanto na leitura cada palavra tem sua importância e, lendo, é possível progredir de maneira linear até a compreensão final no término da frase ou parágrafo, na mensagem audiovisual há um fluxo contínuo signos.

Portanto, alfabetização e letramento são complementares. Não são processos distintos e, por isso, deve-se alfabetizar letrando, porque se alfabetizar

[...] significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever; uma criança letrada (tomando este adjetivo no campo semântico de letramento e de letrar, e não com o sentido que tem tradicionalmente na língua, este dicionarizado) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias. Se a criança não sabe ler, mas pede que leiam histórias para ela, ou finge estar lendo um livro, se não sabe escrever, mas faz rabiscos dizendo que aquilo é uma carta que escreveu para alguém, é letrada, embora analfabeta, porque conhece e tenta exercer, no limite de suas possibilidades, práticas de leitura e de escrita. Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita: substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por

jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos. (SOARES, 2000, n.p.)

Dessa forma, a criança além de aprender a ler e a escrever, deve dominar as práticas sociais de leitura e escrita. As novas propostas metodológicas também sugerem que se leve a criança a conviver, a experimentar e a dominar as práticas de leitura e de escrita que circulam na sociedade.

O principal objetivo deste projeto foi atentar para que o aluno tenha o desenvolvimento da função social e da escrita. Nesse sentido, o trabalho com portadores de texto auxilia no desenvolvimento da leitura e da escrita, além de oferecer um maior domínio do código lingüístico.

Observam-se trabalhos, de caráter coletivo, em que na forma de oficinas promovam habilidades relativas à função social e ao respeito às diversidades, bem como às diferentes culturas. Neste contexto, a avaliação será realizada por meio da observação da participação, dos registros, além de debates com o professor \*Quadro 4):

**QUADRO 5 - ANÁLISE DOS PLANOS REFERENTES À TEMÁTICA LETRAMENTO (EDITAL 01)**

Professor	Justificativa (Introdução)	Objetivos	Desenvolvimento e Metodologia	Avaliação	Bibliografia
I	Para que a criança aprenda, ela necessitará interagir e participar ativamente da aprendizagem, questionando, dialogando sobre o que está sendo estudado e propondo soluções.	Fazer o aluno refletir, observar, analisar e realizar as atividades diferenciadas propostas; buscar recursos e estratégias significativas e motivadoras para o processo de ensino e aprendizagem; desenvolver habilidades e o prazer pela leitura e pela escrita, bem como um raciocínio lógico-matemático.	O educando enfrentará grandes desafios, participando de atividades desenvolvidas com as múltiplas inteligências, como um grande apoio e trabalho diferenciado, respeitando a faixa etária de cada aluno.	A avaliação será realizada por meio de observação, de forma a investigar os conhecimentos prévios adquiridos, considerando todo o trabalho, esforço e participação do aluno.	Não

2	Produzir bons leitores é o grande desafio atual da escola, visto que muitos dos nossos alunos chegam ao final do Ensino Fundamental sem o domínio dessa habilidade.	Aprofundar, com os professores, os conhecimentos sobre os gêneros textuais; Desenvolver a expressão oral e escrita do aluno; Desenvolver o gosto pela leitura e escrita.	Trabalhar diferentes gêneros textuais de acordo com o nível e a criatividade de cada turma.	A avaliação será realizada de modo a observar a participação do aluno no processo de aprendizagem e, no final do mês, será discutido com os professores a eficácia ou não do projeto.	Não
3	O projeto Letramento conta com a intencionalidade na formação da identidade, autonomia e compreensão das competências simbólicas, promovendo o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social, com ensino e aprendizagem e limites.	Contribuir no processo de alfabetização e letramento dos alunos através de atividades lúdicas, que alimentem o imaginário infantil e contribuam para o desenvolvimento de sua leitura e escrita.	Adquirir competência na leitura e na escrita; conhecer alguns portadores de texto; desenvolver a expressão oral e a escrita do aluno; desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita.	A avaliação será diagnóstica e processual. Serão observados os seguintes aspectos: participação, interesse, desempenho, engajamento e colaboração.	Sim
4	Letrar é mais que alfabetizar. É ensinar a ler e escrever dentro de um contexto. É saber interpretar o mundo e o que está em sua volta.	Ler e interpretar textos de forma individual e coletiva, oralmente e silenciosamente; Intensificar o processo de letramento; Ler e interpretar de forma reflexiva e crítica.	As ações serão planejadas e desenvolvidas de forma que contemplem sempre o desenvolvimento de valores, do raciocínio, da criatividade, da cooperação e do trabalho em equipe.	Realizar-se-á por meio da observação do desenvolvimento individual e da sistematização das atividades lúdicas, o que possibilitará o acompanhamento dos alunos.	Não
5	Não identificado	Desenvolvimento da função social da língua portuguesa; comunicação verbal; leitura e escrita.	As oficinas de letramento são um conjunto de dinâmicas que tem como objetivo proporcionar vivências que resgatem a autoestima, bem como buscar uma maior vivência dos usos e das funções sociais da escrita e, ainda, exercitar a ética na diversidade devido às características históricas e culturais próprias de cada pessoa.	Avaliação mediante a observação da participação dos alunos nas atividades propostas.	Sim



6	<p>No ensino que temos é comum encontrarmos professores que sempre estão à procura de algo inovador, diferente, ou seja, que possibilite um maior e melhor aprendizado por parte dos seus alunos.</p>	<p>Oferecer atividades diversificadas aos alunos da Unidade Escolar, que apresentam defasagem ou dificuldade na aprendizagem, seja na Alfabetização ou na leitura e ainda na produção de texto.</p>	<p>O projeto de Letramento será desenvolvido com o objetivo de auxiliar os educandos em suas dificuldades pedagógicas e sociais. Dessa forma, proporcionar-se-ão oportunidades de estudos, averiguação e reflexão.</p>	<p>Observação do desenvolvimento individual que será realizada de forma contínua.</p>	Sim
7	<p>Este projeto de letramento destina-se aos alunos do Ensino Fundamental I, que estão em processo de alfabetização, com o intuito de oferecer-lhes condições de avanço no processo de aprendizado.</p>	<p>Resgatar a autoestima do aluno, demonstrando que ele tem capacidade para aprender; Levá-lo a compreender o processo de funcionamento da escrita (função social), partindo de situações presentes em seu cotidiano.</p>	<p>Disponibilizar e apresentar livros de contos de fadas aos alunos, para que as eles se iniciem como leitores, ainda que não sejam plenamente alfabetizadas ou letradas. Oportunizar aos alunos a leitura das diferentes versões de um mesmo conto, de forma coletiva e autônoma.</p>	<p>A avaliação acontecerá no decorrer das atividades, observando a participação dos alunos, seus avanços e suas dificuldades.</p>	Sim
8	<p>Letrar é mais que alfabetizar. É ensinar a ler e escrever dentro de um contexto. É saber interpretar o mundo e o que está em sua volta.</p>	<p>Desenvolver ações pedagógicas, planejadas de acordo com a realidade, com a necessidade e com o interesse dos alunos, proporcionando-lhes momentos de prazer, de alegria e de conhecimento através do lúdico, de modo a possibilitar que sejam agentes críticos e participativos em seu cotidiano.</p>	<p>Letramento divertido: para estimular através de jogos, cartazes, jornais, brincadeiras, músicas, teatros e outros meios o conhecimento e a aprendizagem dos alunos de forma lúdica e prazerosa em um contexto que faça parte de seu cotidiano.</p>	<p>Avaliação deve ser concebida como um processo contínuo.</p>	Sim

9	<p>A fim de valorizar a importância de colaborar para que o aluno possua o domínio da escrita e da leitura, este projeto propõe um trabalho de incentivo à leitura e à escrita, optando pelo trabalho com narrativas de contos de fadas tradicionais e/ou modernos.</p>	<p>Desenvolver o gosto pela leitura e ouvir histórias; Recontar a história recuperando a sequência de acontecimentos e a forma (linguagem escrita).</p>	<p>Desenvolver diferentes atividades de língua portuguesa, relacionadas com a história, que poderão auxiliar na correção dos erros mais comuns de escrita. Para finalizar, com cada conto escolhido e trabalhado será feito um jornal impresso com notícias relacionadas com o conto.</p>	<p>Observação e registro diário.</p>	<p>Sim</p>
10	<p>Denomina-se letramento o processo de aprendizagem da linguística, através da convivência com materiais escritos diversos e de práticas de leitura e de escrita.</p>	<p>Despertar na criança o interesse e o prazer pela leitura de histórias, poesias, jornais e outros portadores de texto; possibilitar a aprendizagem da leitura e da escrita pelo aluno, tornando-o usuário do código linguístico.</p>	<p>O trabalho será desenvolvido através da apresentação dos diversos portadores de textos como: poesias, histórias, jornal e outros.</p>	<p>A avaliação será contínua e processual, através do acompanhamento do trabalho, das atividades, dos registros reflexivos em relação à participação e ao desenvolvimento dos alunos no projeto.</p>	<p>Sim</p>
11	<p>O trabalho com letramento busca desenvolver o interesse e o gosto dos alunos pela leitura e, conseqüentemente, o seu desempenho enquanto escritores, além de potencializar suas aprendizagens, oferecendo-lhes a oportunidade de igualdade de acesso ao acontecimento.</p>	<p>Intensificar o processo de letramento; Ler e interpretar de forma reflexiva e crítica; Desenvolver habilidades de comunicação e de expressão por meio da oralidade.</p>	<p>Aulas expositivas, leitura redigida, exercícios, atividades individuais e/ou em grupos; seminários, debates, pesquisa, projetos, tendo como apoio materiais digitais e textos impressos, adaptados pela professora.</p>	<p>A avaliação será feita de forma contínua e sistemática, com a finalidade de verificar se os objetivos estão sendo alcançados.</p>	<p>Não</p>
12	<p>O contrário do tradicional conceito de alfabetização, em que os alunos deveriam dominar as habilidades de leitura e de escrita de forma mecânica, sem a preocupação com a capacidade de interpretar, compreender, criticar; o letramento apresenta-se como um processo em que o ensino da leitura e da escrita acontece dentro de um contexto social, cuja aprendizagem faça parte da vida dos alunos efetivamente.</p>	<p>Pensar no letramento ideológico que faz a valorização da leitura e da escrita.</p>	<p>O processo de alfabetização pode acontecer a partir de outros suportes, como jornais e revistas, não ficando restrito apenas ao livro didático, para que as habilidades de leitura e de escrita aconteçam dentro de situações reais de comunicação.</p>	<p>Conhecimento na escola e na comunidade.</p>	<p>Sim</p>

13	<p>Produzir bons leitores é o grande desafio atual; o domínio da leitura deve ser predominante nos dias de hoje e o letramento apresenta-se como um objeto de reflexão, de ensino, ou de aprendizagem dos aspectos sociais da língua escrita.</p>	<p>Adotar na alfabetização uma concepção social da escrita.</p>	<p>Aprofundar o conhecimento sobre os gêneros textuais e desenvolver a expressão oral e escrita do aluno.</p>	<p>Observação e diagnóstico da situação. No final de cada mês, haverá uma discussão com outros professores sobre a eficácia ou não das atividades exploradas.</p>	Sim
14	<p>Letrar é mais que alfabetizar. É ensinar a ler e escrever dentro de um contexto. É saber interpretar o mundo e o que está em sua volta.</p>	<p>Fazer o aluno refletir, observar, analisar e realizar as atividades diferenciadas propostas; Utilizar materiais concretos para o ensino de Português e de Matemática.</p>	<p>O educando enfrentará grandes desafios participando de atividades desenvolvidas com as múltiplas inteligências como um grande apoio e trabalho diferenciado, respeitando a faixa etária de cada aluno.</p>	<p>Observação da participação, o interesse e a apropriação por parte dos alunos. No final de cada mês, uma discussão com outros professores sobre a eficácia ou não das atividades exploradas.</p>	Sim
15	<p>O ensinoaprendizagem acontece na interação do aluno com os usos e funções da escrita e da leitura. O aluno alfabetizado num ambiente no qual percebe a necessidade daquele conhecimento, relaciona-se com sua vivencia, observa seu uso e sua função na sociedade.</p>	<p>Elaborar oficinas que promovam o desenvolvimento da função social da língua portuguesa, comunicação verbal, leitura e escrita; e a compreensão e a produção de textos de diferentes gêneros em situações comunicativas, tanto na modalidade escrita quanto na oral.</p>	<p>As oficinas de letramento são um conjunto de dinâmicas que têm como objetivo proporcionar vivências que resgatem a autoestima e busquem uma maior vivência dos usos e das funções sociais da escrita, de modo a exercitar a ética na diversidade, na relação com pessoas com características culturais próprias.</p>	<p>A observação da participação dos alunos nas atividades propostas, seja por meio de estratégias de registros, seja pelo desenvolvimento da oralidade ao longo do processo de aprendizagem.</p>	Sim

## Os projetos no tema Informática

Observa-se que, tanto no primeiro edital, quanto no quarto e no quinto, os professores destacam, na justificativa e nos objetivos, a informática como instrumento de inclusão dos indivíduos na sociedade do conhecimento. Os professores um e dois enunciam a intenção de promover o desenvolvimento global dos alunos, despertando a curiosidade deles, bem como sua inserção na sociedade, além de promover sua aprendizagem para a vida, utilizando-se de uma linguagem plenamente coerente com as definições dos macrocampos, apresentados anteriormente. Porém, os objetivos são de caráter instrucional, muito próximos da perspectiva de treinamento. O professor três confunde o objetivo com estratégia de ensino. Quanto às metodologias, os professores optaram por aulas, oficinas e desenvolvimento de projetos com tendências à valorização do trabalho em grupos.

As avaliações são sempre informais. Disso decorre que o curso tem um caráter antes, técnico, de treinamento para domínio de uma ferramenta, do que de efetiva integração com os conteúdos do ensino regular que os alunos vivenciam no período de escolarização. Ademais, esse curso é eletivo, de modo que os alunos só o frequentam se houver interesse, não havendo reprovação (Quadros 5, 6, 7):

**QUADRO 6- ANÁLISE DOS PLANOS REFERENTES À TEMÁTICA VOLTADA PARA A INFORMÁTICA (EDITAL 01)**

Professor	Justificativa (Introdução)	Objetivos	Desenvolvimento e Metodologia	Avaliação	Bibliografia
1	Auxiliar no desenvolvimento cognitivo.	Despertar a curiosidade e promover a inclusão digital.	Aulas práticas e teóricas com estímulo ao trabalho em duplas ou em pequenos grupos.	Observação dos alunos e sua participação nas atividades propostas.	Sim
2	Desenvolvimento integral do aluno; interdisciplinaridade.	Promover a apropriação crítica das novas tecnologias de informação e de comunicação.	Oficinas de trabalho coletivo.	Registros, observação, questionamentos, orientações instigando a reflexão e as argumentações.	Sim

3	Inserção dos alunos na sociedade atual, no que se refere ao uso destinado à pesquisa e ao tratamento dado à informação.	Realizar oficinas que envolvam a vivência dos usos e funções sociais das mídias de informação.	Rodas de conversa e oficinas temáticas, explorando objetos lúdicos.	Observação da participação nas atividades; registros e desenvolvimento da oralidade.	Sim
4	Familiarização com as funções básicas do computador e da internet.	Oportunizar o desenvolvimento do indivíduo acerca das tecnologias; Ler e produzir textos digitais.	Desenvolver atividades de leitura e de escrita com diferentes portadores textuais.	Avaliação contínua e observação da participação dos alunos.	Sim
5	Construir uma educação que pressupõe uma relação da aprendizagem para a vida.	Utilizar recursos como <i>softwares</i> educacionais para reforçar a aprendizagem e desenvolver as atividades que auxiliem na leitura e na escrita dos alunos.	Trabalhar atividades e projetos que desenvolvam valores e ações que possam levar o aluno a pensar em seu entorno.	Portfólio individual de cada atividade desenvolvida para a observação do desenvolvimento da criança.	Não
6	Recursos tecnológicos como ferramenta de ensino. Utilizar instrumentos de pesquisa, jogos e ferramentas, de forma a minimizar a exclusão digital.	Alfabetização tecnológica.	Desenvolver a informática como processo educativo. Organização de murais e cartazes com trabalhos impressos.	Observação dos alunos, trabalhos individuais e coletivos, registro em ficha específica trimestralmente.	Não
7	Ensinar sem o computador é possível, porém com ele há o estímulo à pesquisa, ao raciocínio e ao senso crítico.	Possibilitar a utilização pedagógica do computador na rede pública e a intercessão desse recurso com diversas áreas de conhecimento.	Promover a interação e integração entre disciplinas e oficinas, servindo como ponte para as atividades, contemplando a interdisciplinaridade e a transversalidade. O ensino da TIC será composto por computador, <i>softwares</i> e diversas mídias.	As avaliações serão acompanhadas no desenvolvimento dos trabalhos práticos, nas discussões em grupos, na exposição de ideias individuais e nas criações pessoais sobre o conteúdo desenvolvido.	Sim

**QUADRO 7 - ANÁLISE DOS PLANOS REFERENTES À TEMÁTICA INFORMÁTICA  
(EDITAL 04)**

Professor	Justificativa (Introdução)	Objetivos	Desenvolvimento e Metodologia	Avaliação	Bibliografia
1	Atender a educação pública cuja pretensão é ser democrática e integral, como propõe a legislação educacional brasileira, que atende o ser humano em suas múltiplas dimensões e seus direitos.	Tornar o computador uma ferramenta de atividades proporcionadas aos alunos para que eles possam vivenciar situações e protagonizar suas ações de maneira crítica perante a comunidade onde atua.	O uso de novas tecnologias, em proposta neste projeto, como a informática, pode possibilitar ao aluno recursos como leitura, compreensão de textos, cálculos matemáticos, desenhos, bem como situações de aprendizagem do seu cotidiano.	Acompanhamento durante a realização das atividades, portfólio individual de cada atividade desenvolvida para cada criança, bem como a observação de seu desenvolvimento em cada atividade.	Sim

**QUADRO 8 - ANÁLISE DOS PLANOS REFERENTES AO TEMA INFORMÁTICA  
(EDITAL 05)**

Professor	Justificativa (Introdução)	Objetivos	Desenvolvimento e Metodologia	Avaliação	Bibliografia
1	<p>Introduzir a informática de forma lúdica para que o aluno possa aprender a usar essa tecnologia e descobrir que é um ótimo recurso de estudo, mostrar a ele qual a importância dessa tecnologia nos dias de hoje.</p> <p>Usar o computador como uma ferramenta de estudo, de trabalho e de lazer, pois nos dias de hoje o uso da internet é imprescindível para todos.</p>	Não identificado	<p>Na era digital é importante para o educando as várias formas de conhecer a informática. Buscando assuntos do cotidiano como notícias, entretenimento como cinema, música, educação, etc.</p>	Não identificado	Não
2	<p>A informática vem adquirindo cada vez mais relevância no cenário educacional. Sua utilização como instrumento de aprendizagem e sua ação no meio social vem aumentando de forma rápida.</p>	<p>Utilizar o computador como instrumento de apoio para o professor da sala regular, além de auxiliar os alunos nas questões escolares, prepara-os para uma sociedade informatizada.</p>	<p>Dar oportunidade ao aluno de adquirir novos conhecimentos e facilitar o processo ensino/aprendizagem. Aprender acerca da tecnologia, cuja própria tecnologia é objeto de aprendizagem.</p>	<p>Instrumento de diagnóstico que levam a uma intervenção visando a melhoria da aprendizagem individual.</p>	Sim

**QUADRO 9 - COMPARAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO E À ATUAÇÃO DOS PROFESSORES NO TEMA DO PLANO - TEMÁTICA E INFORMÁTICA**

Edital	Tema	Prof.	Tipo de licenciatura e outras formações	Experiência na área do plano apresentado	Atuação profissional
1	Informática	1	Matemática, Mestrado profissionalizante em Matemática Universitária	Educador em Informática (09/08/2010 a 13/11/2010)	Educação Básica II (Matemática -EJA)
		2	Letras	Não identificado	
		3	Pedagogia	Não	PEB I (Quadro II)
		4			
		5	Educação Física, Pedagogia (Incompleto)	Disciplina de Informática Educacional (2008 a 2012)	
		6	Pedagogia	Não identificado	Contratada
		7	Bel.em Sistemas de Informação, Matemática	Instrutor de Informática para Crianças, Professor de Informática	
		8			
1	Dança	1	Lic.e Bel (?)em Educação Física	Não	Contratada
		2	Pedagogia	Não	Eventual
		3	Magistério, Bel. em direito, Cursando pedagogia	Oficina de Dança (2012 a 2013)	Contratada
		4	Magistério Lic. E Bel. Em Educação Física	Professora de Recreação Lazer e Dança (2012 a 2013)	Contratada
		5	Pedagogia	Professora de Canto e Coral (2013)	Efetiva/ PEB I (Quadro II)
		6	Pedagogia	Não identificado	estadual e municipal
		7	Educação Física	Não	Contratado
1	Canto e Coral	1	Magistério, Normal/Superior, Pós-Graduação em Psicopedagogia no Processo de Ensino/Aprendizagem	Não	Contratada



		m			
		2	Magistério, Pedagogia	Não	estadual e municipal
		3	Pedagogia	Não	Efetiva/ PEB I/(Quadro II)
		4	Magistério	Não	efetiva PEB I
		5	Pedagogia	Não	contratada
1	Teatro	1			
		2	Pedagogia	Não	Efetiva/ PEB I (Quadro II)
		3	Magistério, Pedagogia	Não	estadual e municipal
		4	Pedagogia	Não	Contratada
		5	Pedagogia	Não	Contratada
		6	Magistério, Bacharel em direito, Cursando pedagogia	Não	Contratada
		7	Pedagogia	Não	Contratada
1	Letramento	1	Pedagogia	Não	Contratada
		2	Pedagogia, Pós graduanda em Gestão Instrucional	Não	Efetiva/ Ed. Infantil (Araras)
		3	Pedagogia	Não	Contratada
		4	Magistério, Pedagogia	Não	Contratada
		5	Pedagogia	Não	Efetiva/ PEB I (Quadro II)
		6	Pedagogia	Não	Efetiva/ PEB I (Quadro II)
		7	Pedagogia, Pós- graduação em Alfabetização e Letramento.	Professora de Projeto de Reforço e Recuperação paralela da Aprendizagem/ nível – alfabetização, produção de textos e reforço com crianças ( 2012/2013)	Efetiva/PE B I (Quadro II)
		8	Pedagogia	Não	Efetiva/ PEB I (Quadro II)
		9	Pedagogia	Professora do projeto de alfabetização com crianças do 1º ao 5º ano de ensino/ aprendizagem em português e matemática	Efetiva/ PEB I (Quadro II)
		10	Magistério, Normal/Super ior, Pós- Graduação em Psicopedagogi a no Processo de Ensino/ Aprendizagem	Oficina de letramento (2013)	Contratada

			m		
		11	Magistério, Pedagogia	Oficina de letramento (2012, 2013)	Contratada
		12	Pedagogia, Pós- graduação em Psicologia Institucional	Não	Contratada
		13	Pedagogia	Não	Contratada
		14	Pedagogia	Não	Contratada
		15	Pedagogia	Não	Contratada
4	<b>Informática</b>	1	Pedagogia, Pós- graduação em Alfabetização e Letramento	Não	Eventual
5	<b>Informática</b>	1	Pedagogia, Pós- graduação em Atendimento Educativo Especializado	Monitora de aulas de informática	Eventual
		2	Magistério, Pedagogia	Não	Contratada e eventual

Ao analisarmos o Quadro 8 que traz a comparação entre a formação e atuação dos professores observamos que do total de 45 professores que participaram da seleção, somente 6 professores que representam 13% do total não possuem formação em magistério ou pedagogia.

Observamos também que aproximadamente 62% dos professores inscritos não possuem experiência na área do plano no qual apresentou projeto para análise. Segundo a proposta oficial

A educação que este Programa quer evidenciar é uma educação que busque superar o processo de escolarização tão centrado na figura da escola. A escola, de fato, é o lugar de aprendizagem legítimo dos saberes curriculares e oficiais na sociedade, mas não devemos tomá-la como única instância educativa. Deste modo, integrar diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade, conhecimentos... é tentar construir uma educação que, pressupõe uma relação da aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã. (BRASIL, p. 05)

É nítido que os editais trazem propostas interessantes na tentativa de integrar diferentes saberes aos educandos, porém os profissionais inscritos além de não possuir formação específica na área na qual vai atuar a grande maioria tampouco possuem experiência e saberes técnicos nas áreas em questão. Desta forma, o projeto no contraturno escolar torna-se um programa para ocupar o tempo ocioso e não de trazer uma aprendizagem significativa, trazendo para a reflexão os ensinamentos de Saramago,

“...cada um de nós vê o mundo com os olhos que tem, e os olhos vêem o que querem” (1999: 2017). O mote não é conter o jovem em um determinado espaço, todos os dias, todas as manhãs, todas as tardes (SPOSITO, 2006) com a oferta de atividades de segunda classe, mas, ao contrário, abrir caminhos para a autonomia e liberdade. O desafio pedagógico – no interior do trabalho socioeducativo – é entender – e fazer entender aos adolescentes – que a construção de um novo olhar – formador de autonomia – supõe a desconstrução do entendimento e das explicações que se formulam e se aceitam sobre a vida real. (BRASIL, 2009, p. 43)

Assim, o Programa mais Educação é mais uma tática do governo para atendimento de uma demanda da população em geral em ocupar o tempo ocioso dos filhos, dessa forma a proposta do então presidente Lula foi muito explorada pela mídia em geral que aclamou o plano. A proposta defende uma aprendizagem para além dos muros da escola, no qual os alunos teriam contato com uma aprendizagem significativa e cidadã, porém ao analisarmos tais propostas na prática, encontramos uma realidade completamente distinta.

Após a análise dos editais, percebemos que deveria ser objetivo maior: atividades no contraturno escolar tendo como “conseqüências prováveis” de ganhos para os alunos, tanto subjetivos como objetivos, interpessoais e na formação prévia para o mundo do trabalho. Assim como também perceber o programa ou o projeto como ferramenta que contribua para transformar o mundo dos jovens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho analisou o Programa Mais Educação (PME). Foi realizado um estudo para identificar como a escola de tempo integral tem se efetivado como política governamental na última década.

Desta forma, foi realizada uma pesquisa documental tendo como fontes: legislação, livros e os planos de aplicação de atividades no âmbito do Programa. A pesquisa contou com a análise de 41 planos de trabalho implantado no ano de 2014 em uma escola municipal, localizada na cidade de Rio Claro, interior de São Paulo.

O PME faz parte do contraturno flexível, em que prevalecem as atividades que procuram tornar o tempo escolar da educação integral algo agradável: “Trata-se do olhar, a ser desconstruído, que capta o turno fixo, em que prevalecem as disciplinas tradicionais, que constituem o núcleo duro do currículo e os contraturnos flexíveis em que prevalecem as atividades que procuram tornar o tempo escolar agradável.”

Dentre as simplificações da educação brasileira, a questão do “encurtamento” do tempo diário letivo permanece como um desafio recrudescido, expresso no currículo escolar: Encurtamos o período das aulas, encurtamos os professores. Nessa escola brasileira tudo pode ser dispensado: prédios, instalações, bibliotecas, professores... somente não pode ser dispensada a lista completa de matérias. Qualquer daquelas disciplinas têm de existir no currículo. Uma só que retiremos, porá abaixo todo o edifício de nossa cultura! Ai de quem pensa em tirar uma só daquelas línguas, ou fundir uma disciplina na outra!... (TEIXEIRA, 2007, p. 52).

Esse mesmo aspecto, o do encurtamento do tempo, é bem retratado na expressão “programa de menos a um maior número de alunos” (TEIXEIRA, 2007, p. 125)

O capítulo 1 intitulado “Escola Integral e escola de tempo integral: dois conceitos que não se confundem” discorre sobre os conceitos de educação integral e o de escola de tempo integral. A discussão em torno da educação integral inicia na década de 30 sendo defendida por duas correntes de pensamento. Discutimos os antecedentes do Programa mais Educação e as leis que amparam a educação infantil e as políticas da escola integral. No Brasil ao invés de consolidar a escola de educação integral, a proposta que permaneceu na LDB foi de escola de tempo integral.

O capítulo 2 que tem como título “O PME: na prática a teoria é outra” apresentamos e discutimos a legislação que orienta as ações do Programa mais Educação, além das análises dos projetos de uma escola localizada no município de Rio Claro no qual foi verificado que os planos possuem objetivos simples e que 62% dos

professores que inscrevem projetos não possuem experiência na área do plano no qual apresentou trabalho.

Verificamos que o Projeto mais educação consiste em um programa dúbio: onde teoria procura a emancipação e autonomia do jovem em uma educação multidisciplinar, a prática se esvai em processos burocráticos, falta de verbas e planejamento que transforma a teoria em um jogo de aparências

Concluimos que a construção do protagonismo do jovem é um exercício que exige negociação, diálogo disponibilidade para o encontro e, ao mesmo tempo, um exercício á altura da realização do desenvolvimento das potencialidades, conquista de emancipação e a autonomia dos adolescentes e jovens. Protagonismo, portanto, como a expressão de uma coletividade que, ao mesmo tempo em que inclui, expande a existência dos jovens/adolescentes. Não basta um projeto e sim uma sociedade que ajude a construir e fazer valer esse projeto.

É necessário mais que um programa e sim um projeto de vida e de um percurso profissional em que o jovem tenha autonomia e seja sujeito da sua história.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. **Adolescências, juventudes e socioeducativo: concepções e fundamentos**. 1ª Ed. 2009.
- BRASIL Ministério do Planejamento, orçamento e gestão. Secretaria de orçamento federal. **Orçamento cidadão**: projeto de lei orçamentaria 2016 – PLOA. Brasília, 2015, 59 p. Disponível em:  
[http://www.orcamentofederal.gov.br/clientes/portalsof/portalsof/orcamentos-  
 anuais/orcamento-2016/ploa/orcamento-cidadao-2016.pdf](http://www.orcamentofederal.gov.br/clientes/portalsof/portalsof/orcamentos-<br/>
  anuais/orcamento-2016/ploa/orcamento-cidadao-2016.pdf) Acesso: 4/8/2016.
- BRASIL. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos**. Brasília, 2006.  
 Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_caderno3.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno3.pdf)> Acesso em: 21 fev. 2017.
- CALADO, A. J. **Paulo freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade**. Fafica, 2001
- CASTEL, R. **Metamorfoses da questão social: uma crônica do assalariado**. Petrópolis: Vozes, 1998
- CASTRO, A. LOPES, R. E. **A escola de tempo integral**. Lunkes, 2004.
- Cieps e Ciacs foram pioneiros na proposta**. Jornal do Senado, 20 nov. 2006.  
 Disponível em:< [http://www12.senado.leg.br/jornal/edicoes/2006/11/20/cieps-e-ciacs-  
 foram-pioneiros-na-proposta](http://www12.senado.leg.br/jornal/edicoes/2006/11/20/cieps-e-ciacs-<br/>
  foram-pioneiros-na-proposta)> Acesso em: 10 jul. 2016
- CAVALIERE, A. M. **Escola pública de tempo integral no Brasil: Filantropia ou política de Estado**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014 Disponível em< [http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-  
 01205.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-<br/>
  01205.pdf)> Acesso em: 22 mar. 2017.
- COMENIUS, J. . **Didática Magna**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- COSTA, A. **As relações entre o estado e escola no neoliberalismo**. São Paulo Appris, 2013.
- DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**, Cortez editora, 1988
- ESQUINSANI, R. S. S. **A trajetória da escola em tempo integral no Brasil: revisão histórico**. 2007. Disponível em:  
 <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/840.pdf>> Acesso em: 10 jan 2016.
- FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Cortez, 1991.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. 1991

KLEIMAN, A. B. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**, 2007.

Disponível em: <[http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento\\_AngelaKleiman](http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_AngelaKleiman)

.> Acesso em: 17 nov. 2014.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Histórias da educação infantil brasileira**. 2003.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>> Acesso em: 05 maio 2016.

LOPES, J. D. SOUZA, h. J. S. **Escola de educação integral em tempo integral: Experiências de Bebedouro**. 2008. Disponível em:

<<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/16/30032011212947.pdf>> Acesso em: 18 dez 2015.

LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.C.A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. EPU, 1986

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NAKAMURA, M. E. F. P. **Os Ginásios Vocacionais Estaduais: uma proposta da educação paulista na década de 1960**. 1999. Disponível em:

<[ftp://ftp.cefetes.br/cursos/Matematica/EBRAPEM/GDs/GD07/Sessao3/Sala\\_D2/367-1653-1-PB.pdf](ftp://ftp.cefetes.br/cursos/Matematica/EBRAPEM/GDs/GD07/Sessao3/Sala_D2/367-1653-1-PB.pdf)> Acesso em: 17 jan. 2016.

PARO, Vitor Henrique *et al.* **Escola de Tempo Integral – Desafio para o Ensino Público**. São Paulo. Editora Cortez/ Autores Associados, 1988.

PEREIRA, W. P.; ROCHA, L. M. F. **Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral**. 2014. Disponível em:

<[http://www2.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/457EvaWaisros\\_LuciaRocha.pdf](http://www2.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/457EvaWaisros_LuciaRocha.pdf)> Acesso em: 10 jan. 2016.

PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil**. 1999.

RODRIGUES, C. M. L.; VIANA, L. R.; BERNARDES, J. A. **O programa mais educação: breve análise do contexto político e dos pressupostos teóricos**. Disponível em: <

<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/CibeleMariaLimaRodrigues-ComunicacaoOral-int.pdf>> Acesso em: 10 jan 2016.

SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do Projeto do MEC**. Educação e Sociedade, Campinas, vol.28, n100-Especial, p. 1231-1255, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2016.

SALES, P. E. N.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional e aprendizagem no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas**. 2014. Disponível em:

<[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais\\_2010/Artigos/GT4/EDUCACAO\\_PROF\\_E\\_APREND.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT4/EDUCACAO_PROF_E_APREND.pdf)> Acesso em: 21 nov. 2016.

SANTOS, A., NETO, G. P. **A gestão pedagógica do programa mais educação um olhar a paritr da experiência da EEEFM Prof.Teodorda Bentes.** Disponível em: <<http://www.pucrs.br/sbec/evt2012/trab08.pdf>> Acesso em: 21 set. 2016

SANTOS, N. F. R. dos. **EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: O paradigma entre o cuidar e o educar no centro de educação infantil.** Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/Nathalia%20Fernanda%20Ribeiro%20dos%20Santos.pdf>> Acesso em: 21 nov. 2016.

SCHIMONEK, E. M. P. **O plano de desenvolvimento da escola (PDE-Escola): instrumento de autonomia para as unidades escolares?.** 2012. 278 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90091>> Acesso em: 29 abr. 2016.

SILVA JÚNIOR, S. N.da.**O Letramento em uma perspectiva midiática: novos parâmetros para o ensino de produção de textos em língua portuguesa.** v. 11, n. 3, 2015. Disponível em:<<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica/article/view/23339/12760>> Acesso em: 21 fev. 2017.

SILVA, M. A, da.**Do projeto político do banco mundial ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira,** Maria Abadia da Silva, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2016.

SOARES, M. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acesso em 10 out. 2014.

SOARES, M. **“Letrar é mais que alfabetizar”** Entrevista Jornal do Brasil - 26/11/2000. Disponível em: <[http://www.bemcomum.org.br/bibliotecas/textosdeapoio/ta005\\_letrar\\_e\\_mais\\_que\\_alfabetizar.pdf](http://www.bemcomum.org.br/bibliotecas/textosdeapoio/ta005_letrar_e_mais_que_alfabetizar.pdf)> Acesso em 18 nov. 2014.

SOUZA, J. R.**A formação humana omnilateral e a proposição da escola unitária de Antonio Gramsci: uma análise a luz da ontologia marxiana.** 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7508/1/2012-DIS-JRSOUSA.pdf>> Acesso em 11 jan 2016.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007

VASCONCELLOS, C dos S. **Metodologia Dialética em Sala de Aula.** In: Revista de Educação AEC Brasília: abril de 1992 (n. 83).

#### **Sites:**

<http://www.todospelaeducacao.org.br>

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso_maiseducacao.pdf)



---

Orientadora  
Profa. Dra. Áurea de Carvalho Costa

---

Orientanda  
Valéria Maria Zanelo