



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA**

**GISANIA CARLA DE LIMA**

**ESCOLA PÚBLICA E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO:  
UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE GUARABIRA-PB**

**JOÃO PESSOA  
2016**

L732e Lima, Gisania Carla de.

Escola pública e o Programa Mais Educação: um estudo de caso no município de Guarabira-PB / Gisania Carla de Lima.– João Pessoa: UFPB, 2016.

45f.

Orientador: Orlandil de Lima Moreira

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia – modalidade à distância) – UFPB/CE

. Educação. 2. Escola pública. 3. Educação integral. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 37(043.2)

**GISANIA CARLA DE LIMA**

**ESCOLA PÚBLICA E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO:  
UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE GUARABIRA-PB**

Monografia apresentada como requisito para obtenção de conclusão do curso de Pedagogia à Distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

Orientador: Orlandil Moreira de Lima

**JOÃO PESSOA - PB**  
**2016**

**GISANIA CARLA DE LIMA**

**ESCOLA PÚBLICA E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO:  
UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE GUARABIRA-PB**

Monografia apresentada como requisito para obtenção de conclusão do curso de Pedagogia à Distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

Aprovada em \_\_24\_\_ / \_\_11\_\_ / 2016

---

Dr. Orlandil de Lima Moreira  
Orientador

---

Ms<sup>a</sup>. Margareth M. de Lima  
examinadora

---

Ms. Francisco das Chagas Galvão de Lima  
examinador

Aos meus familiares, em especial meu  
companheiro Marcos Silva e a pequena  
Maria Cecília.

## AGRADECIMENTO

À Deus por toda força e graça derramada em minha vida nos mais diversos momentos e principalmente durante o curso.

Às tutoras presenciais Kilma, Ednalva, e Maria Elaine.

Às colegas de turma Edna Tenório e Shirley.

À coordenação do pólo EAD no município de Alagoa Grande, na pessoa de Rose.

À professora Idelsuite do componente TCC II pela atenção dispensada a este trabalho.

À direção da Escola Estadual de Ensino Fundamental Desembargador Pedro Bandeira pela confiança e colaboração na construção deste trabalho em especial aos profissionais desta escola responsáveis pelo Programa Mais Educação pela rica contribuição neste estudo.

E minha gratidão ao professor Orlandil de Lima Moreira, pelo importante debate e troca em torno da temática estudada, pela compreensão em minhas demoras e dificuldades, sempre com palavras de estímulo. Obrigado professor pela atenção dispensada ao trabalho.

*“O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram”.*

Jean Piaget

## RESUMO

No presente trabalho as concepções teóricas de educação integral no Brasil desenvolvidas no século XX foram relevantes para norteá-lo com destaque para a concepção que constituiu experiências de formação integral através das escolas-parques idealizadas por Anísio Teixeira. Dessa forma, buscamos evidenciar a concepção de educação integral no programa Mais Educação na experiência desenvolvida por esse programa na Escola Estadual de Ensino Fundamental Desembargador Pedro Bandeira em Guarabira-PB, nos anos de 2014 e 2015. Com a pesquisa de cunho qualitativo, adotaram-se para o trabalho de campo os seguintes procedimentos metodológicos: levantamento bibliográfico e pesquisa documental para aproximação com a temática estudada; visitas sistemáticas e observação participante na escola lócus de nosso estudo; e aplicação de entrevistas com roteiro semiestruturado. Dessa forma, considerando o cotidiano da escola pública, alguns elementos foram tratados a partir dessa experiência como a ampliação da jornada escolar, vista como principal característica do modelo de educação integral implantado contrariando a falta de estrutura da escola para o desenvolvimento das atividades do programa; e, a formação humana integral para compreender as mudanças que podem acontecer na dinâmica escolar.

Palavras-chave: Educação. Escola Pública. Educação Integral.

## ABSTRACT

In the present work the theoretical conceptions of integral education in Brazil developed in the twentieth century were relevant to guide it with emphasis on the conception that constituted experiences of integral formation through the school-parks idealized by Anísio Teixeira. Thus, we seek to highlight the concept of integral education in the program More Education in the experience developed by this program in the State School of Primary Education Pedro Bandeira in Guarabira-PB, in the years 2014 and 2015. With qualitative research, The following methodological procedures were applied to the fieldwork: bibliographical survey and documentary research to approach the subject studied; Systematic visits and participant observation at the school locus of our study; And application of interviews with semi-structured script. Thus, considering the daily life of the public school, some elements were treated from this experience as the extension of the school day, seen as main characteristic of the integral education model implanted against the lack of school structure for the development of the program activities; And, the integral human formation to understand the changes that can happen in the school dynamics.

**KEYWORDS:** Education. School Public. Integral Education.

## SIGLAS

CF – Constituição Federal

CIEPS - Centros Integrados de Educação Pública

EI – Educação Integral

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

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

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PME - Programa Mais Educação

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE- Plano Nacional de Educação

SEE – Secretaria de Estado da Educação

## LISTA DE ILUSTRAÇÃO

<b>FOTO 1</b> – Mural da escola .....	17
<b>FOTO 2</b> – Atividades esportivas na escola .....	21
<b>FOTO 3</b> – Quadra da escola.....	21

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	3
<b>1.1 Motivações</b> .....	4
<b>1.2 Procedimentos metodológicos</b> .....	5
1.2.1 Cenário da pesquisa .....	5
<b>2 BREVE HISTÓRICO DE EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL</b> .....	7
<b>2.1 Concepções e experiências em Educação Integral</b> .....	7
<b>2.2 Dispositivos legais</b> .....	11
<b>2.3 Educação Integral e o Programa Mais Educação</b> .....	13
<b>3 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA PÚBLICA</b> .....	17
<b>3.1 Concepção de Educação Integral no Programa Mais Educação</b> .....	19
<b>3.2 Resultados e possibilidades do Programa Mais Educação</b> .....	25
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	30
<b>5 REFERÊNCIAS</b> .....	32
<b>6 ANEXOS</b> .....	34

## 1 INTRODUÇÃO

A educação integral no Brasil pode ser observada a partir de várias experiências que foram se concretizando no cenário educacional brasileiro com concepções que favoreceram práticas diferenciadas que envolveram a instituição escolar. A experiência mais recente, que particularmente nos interessa, trata do programa Mais Educação (PME), que manteve durante seu tempo de vigência uma estrita relação com a concepção elaborada com as experiências de Anísio Teixeira nas escolas-parques. Esse programa do governo federal, instituído em 2008 e desenvolvido nas escolas públicas dos níveis de ensino fundamental e médio, incorporou o ideal de Educação Integral à proposta de política pública de educação.

A literatura na área nos mostra que essas experiências se desenvolveram ao longo de um processo histórico considerável, fomentadas por correntes teóricas conservadoras, progressistas e libertárias. No contexto contemporâneo, o debate sobre educação integral, seus resultados e possibilidades ganhou fôlego, visualizando na esfera pública a necessidade de buscar melhorar a escola pública e sua relevância acadêmica. Caracterizada pela ampliação da jornada escolar, o modelo instituído de educação integral passou a ser um fenômeno importante para compreender a realidade educacional brasileira, tendo em vista que durante muito tempo o que predominou foi a noção da restrição do *tempo de cuidar*, resguardando a ampliação do tempo escolar apenas para as escolas particulares ou internatos.

A educação integral desenvolveu-se em vários momentos da história da educação brasileira. Ela passou, e continua passando, por mudanças significativas nas suas práticas e concepções, que podem servir para efetivar um modelo diferenciado, humanizado de educação na escola pública. É certo buscar investigar os fenômenos que se processam a partir dessa realidade para compreender os arranjos e rearranjos da escola para enfrentamento dos problemas que precarizam o ensino.

Por conta disso, parte-se do pressuposto a implantação do programa Mais Educação resguarda nas experiências de Anísio Teixeira sua concepção de educação integral. Assim, nosso interesse foi em analisar os resultados desse programa para a escola pública, buscando caracterizar o espaço educativo formado a partir do programa Mais Educação e sua relação com a família e a comunidade, bem como perceber as mudanças que esse programa trouxe para o processo de ensino e aprendizagem.

A estrutura deste trabalho de pesquisa consiste em três capítulos. O primeiro capítulo trata de introduzir as temáticas do trabalho, destacando seus aspectos relevantes e traçando um quadro do percurso metodológico empreendido para a realização do trabalho de campo. O

segundo capítulo apresenta um breve histórico da educação integral em tempo integral no Brasil, considerando as concepções teóricas que estão envolvidas em sua composição; os dispositivos legais que legitimam e respaldam essa prática; e o modelo adotado nos últimos anos para efetivar a educação integral através da execução do programa Mais Educação. Por fim, o terceiro capítulo avalia os dados levantados com o trabalho de pesquisa qualitativa, enfatizando as práticas, diálogos, resultados e possibilidades da educação integral na escola pública. Além disso, essa estrutura conta ainda com a apresentação das considerações finais, das referências bibliográficas e dos anexos.

## 1.1 Motivações

Nossa motivação nasceu no olhar curioso e depois um olhar empírico sobre a realidade da educação integral na escola pública, forjado com nosso engajamento no Observatório de Educação Popular, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Durante parte do período de realização do nosso estágio supervisionado, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Desembargador Pedro Bandeira, estivemos atentos à presença sistemática dos alunos na escola nos turnos da manhã e da tarde, ressaltando que essa presença se dava mais fortemente na escola e não na sala de aula. Isto porque esses alunos estavam envolvidos com as oficinas do programa Mais Educação (PME) que oferecia atividades no contraturno escolar. Por isso, como a escola é pequena era muito fácil visualizar a presença dos estudantes pelos corredores.

Até então nos mantivemos distantes, pois não era de nosso interesse uma aproximação com a educação integral até aquele momento. No entanto, tornou-se comum para nós o questionamento sobre quais eram as práticas desenvolvidas com o programa, como se davam as relações interpessoais a partir dele e qual era o resultado daquelas atividades. O movimento seguinte foi nos aproximarmos da coordenação do programa na escola o qual logo aumentou nossa “curiosidade”.

Dessa forma, no componente TCC I e II pudemos formular nossa “curiosidade” numa proposta de investigação científica, elaborando um projeto de monografia que pudesse satisfazer nosso desejo de conhecer sobre aquele fenômeno que se mostrava dinâmico, restando a necessidade de reformular a proposta inicial por ocasião da suspensão do programa a partir de 2016. Então, passamos a questionar sobre quais os resultados e possibilidades deixados pelo programa para a escola, uma vez que o tema da educação integral ao longo dos

últimos anos se tornou recorrente, estando presente no debate público sobre a educação, que, por sua vez, é convocada a pensar sobre esta realidade.

## **1.2 Procedimentos metodológicos**

Nossa pesquisa se caracteriza como uma pesquisa qualitativa em que pretendemos realizar um estudo de caso da experiência de educação integral desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental Desembargador Pedro Bandeira, nos anos de 2014 a 2015, período que corresponde também ao período do nosso estágio supervisionado nessa escola.

Segundo Minayo (1996), o estudo de caso é uma estratégia metodológica do tipo exploratório, descritivo e interpretativo. É um método que permite uma visão de determinado fenômeno para compreensão detalhada do objeto de estudo, sendo que a observação direta é uma técnica fundamental nesse processo. Por isso, utilizou-se a técnica da observação participante nas atividades e no cotidiano escolar.

Foram aplicadas duas entrevistas com roteiro semiestruturado com um representante da coordenação do programa Mais Educação e com um oficinheiro e também professor da unidade escolar para garantir a melhor compreensão sobre a realidade do fenômeno investigado. A escolha dos entrevistados orientou-se a partir do envolvimento sistemático com o programa e com a instituição, priorizando-se pessoas que mesmo com a suspensão do programa permanecem na instituição, garantindo a avaliação dos resultados do programa.

As entrevistas foram gravadas com acordo prévio, resguardando o nome dos entrevistados dos quais apresentaremos trechos das entrevistas classificando-os como A e B. Dessa forma, foi possível um maior espaço de detalhamento dos dados sobre os sujeitos selecionados, e assim nos aproximarmos mais da realidade que envolve o fenômeno estudado.

Logo após a realização dessas entrevistas ocorreu a análise dos dados quando na ocasião realizamos uma identificação das categorias-chave encontradas na fala dos entrevistados. Na pesquisa documental tivemos oportunidade de levantar material referente à realização das atividades do programa na escola como material produzido e fotografias, servindo de subsídio para nossa análise.

### **1.2.1 Cenário da pesquisa**

O cenário da pesquisa tratou-se da Escola Estadual de Ensino Fundamental Desembargador Pedro Bandeira, no município de Guarabira - PB. Está localizada em bairro

periférico da cidade, atendendo ao público em dois turnos distintos: manhã, voltado a atender as turmas do ensino fundamental II; e, tarde, com as turmas do ensino fundamental I. Essa escola tem mais de três décadas de fundação, sendo a única escola estadual no bairro. A instituição conta com os seguintes profissionais: secretária escolar, técnicos administrativos, professores no ensino fundamental I e II, pessoal de apoio, porteiros e vigilantes noturnos e coordenadora/professora do programa Mais Educação.

A vigência do programa Mais Educação na escola foi de três anos consecutivos, 2013, 2014 e 2015, sendo coordenado por duas pessoas, passando por reformulações que vão desde adaptações da proposta pedagógica até mudanças no quadro de pessoal. A equipe que atuou no programa Mais Educação era formada por profissionais das áreas de pedagogia, de matemática, de letras e de educação física, selecionados através do envio de currículo para a instituição e da comprovação de experiência na área de educação.

Durante a vigência do programa outros projetos foram desenvolvidos pela escola, contudo nenhum chegou a dialogar de forma direta com a proposta do programa, sinalizando certo isolamento dessa proposta diante da possibilidade de articulação das ações da escola. Quanto às ações, todas resultaram em atividades realizadas nas oficinas temáticas de letramento, de matemática, de artes e de esporte e lazer, que passaram a caracterizar o programa nessa instituição.

A estrutura física da escola é formada por quatro salas de aula; uma sala de leitura; uma pequena quadra cimentada e sem cobertura; uma cantina para distribuição das refeições; espaços abertos próximos da entrada e a cantina, cobertos por tendas aonde também funcionam as atividades do programa; banheiro feminino e masculino em lados opostos do corredor das salas de aula; uma sala da coordenação do programa; uma sala de direção, climatizada, onde se encontram os profissionais que trabalham na direção, na coordenação pedagógica e demais professores, tornando-se sala de professores também. Mesmo sendo pequena, a escola conta com quatro câmeras de vigilância – das quais apenas três funcionam - monitoradas da sala da gestão. Contudo, as salas de aula são muito próximas, escuras e não contam com uma acústica adequada.

Destacamos o desenho da infraestrutura da escola porque este foi um dos principais aspectos percebidos no trabalho de campo na concepção de educação integral do programa Mais Educação. A ampliação do tempo e do espaço escolar se tornou imprescindível para uma compreensão do significado da educação integral na escola. Portanto, a ausência de espaços que representem esta ampliação poderia colocar em risco os resultados do programa, como pudemos observar.

## **2 BREVE HISTÓRICO DAS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL**

As concepções de educação integral (EI) em tempo integral no Brasil se constituíram no conjunto de experiências que buscaram evidenciar a necessidade de instituir processos educativos que qualifiquem a educação. Estas experiências se desenvolveram na escola pública, com destaque para a proposta do movimento escolanovista, desde a década de 1930.

Nos últimos vinte anos as contribuições de Anísio Teixeira, considerado um educador utópico, e também de Darcy Ribeiro, tornaram-se referência para o desenvolvimento da educação integral no Brasil. Para entender a relevância dessas contribuições, Chagas, Silva e Souza (2012) destacam o papel desses educadores ao assegurarem às escolas públicas práticas de educação integral com experiências desenvolvidas no estado da Bahia e do Rio de Janeiro que passaram a caracterizar a educação integral no Brasil.

As experiências das escolas-parques e dos CIEPs estão associadas à influência exercida pela Escola Nova sobre seus idealizadores, atestando que o pensamento de Ribeiro e Teixeira converge para um lugar comum em relação à concepção de EI em tempo integral. Gonçalves (2006) destaca que a EI é “herdeira” da escolanovista, surgindo como tendência que estabelece um processo educativo diferenciado com práticas pedagógicas fundamentadas numa perspectiva humanista.

Dessa forma, considerando a importância de contextualizar a EI em tempo integral, neste capítulo apresentamos alguns aspectos de experiências no Brasil a partir das concepções teóricas que estão envolvidas em sua composição; dos dispositivos legais que legitimam esta prática; e, os aspectos do programa Mais Educação.

### **2.1 Concepções e experiências em Educação Integral**

As concepções de educação integral em tempo integral vêm se desenvolvendo a partir de experiências voltadas à transformação da escola pública e à significativa qualificação da educação, como já foi dito. Essas experiências caracterizam ao longo dos anos uma concepção integrada de educação, que considera o processo educativo sob o aspecto da formação humana, em detrimento do modelo burocratizado e autoritário de educação, voltada apenas à formação do capital humano.

Dessa forma, importa para este estudo definir a concepção de EI. Segundo a *Série Mais Educação* do MEC essa concepção se faz presente no mundo contemporâneo através das

iniciativas que multiplicam a possibilidade da escola de ser renovada a partir de seus princípios formativos.

No contexto brasileiro, têm sido formuladas concepções e práticas de Educação Integral alicerçadas na ampliação da jornada escolar, desde o início do século XIX, visando à necessidade de reestruturar a escola para responder aos desafios de seu tempo histórico. (BRASIL, 2009, p. 13).

Portanto, a educação é integral quando atende a todas as dimensões do desenvolvimento humano, assumindo-se num processo de educação ao longo da vida. É uma proposta de educação que se relaciona com todas as dimensões da vida humana, vendo os sujeitos como um todo, com todos seus sonhos, anseios, desejos. A ideia de EI é diferente de escola de tempo integral, ou melhor, vai além da simples ampliação do tempo na escola, porque só isso as escolas da rede particular já têm instituído em sua dinâmica.

Segundo Coelho (2004) a EI se constituiu a partir de três concepções: a anarquista, o movimento integralista e a anisista. Sobre a primeira concepção, a educação deve englobar a formação a partir de atividades pedagógicas e princípios políticos para a emancipação do sujeito. Essa concepção formulou uma proposta baseada na “saúde física” dos sujeitos e instrução profissional feita sob várias dimensões humanas. Quanto ao método utilizado para alcançar essa finalidade, a pedagogia da pergunta, atitudes de solidariedade e espírito coletivo se destacam, segundo o autor.

Em oposição a essa concepção encontra-se o movimento integralista. Esse movimento funda-se na perspectiva de integrar o sujeito à sociedade, instituindo práticas que enfatizam o político-conservadorismo e o nacionalismo cívico disciplinador. Uma característica marcante desse movimento é sua presença na composição do modelo da educação tecnicista para a formação de capital humano.

Por fim, a concepção anisista ou progressista, baseada nas contribuições de Anísio Teixeira, propunha uma formação completa do sujeito pela educação, assegurando práticas criativas e interdisciplinares nas atividades educativas (COELHO, 2004). Ressaltamos que por conta de sua importância para a trajetória da educação integral no Brasil, essa concepção influencia até hoje as experiências que passaram a existir na escola pública.

Anísio Teixeira foi um educador que assumiu a discussão do direito à educação de qualidade para todos (TEIXEIRA, 2006), participando do Manifesto dos Pioneiros em 1932 e influenciando a Educação Nova. Constituiu experiências em educação integral e em tempo integral com as escolas-parques na década de 1950 onde, diante do debate sobre o projeto de

modernização nacional, formulou seu pensamento associando o ideal de desenvolvimento à educação de qualidade com escolas integradas à comunidade, voltada às classes populares<sup>1</sup>. Dois acontecimentos representaram dinamismo e inércia na propagação e ampliação da experiência que ele desenvolveu. O primeiro corresponde ao período do governo João Goulart, que apoiava as ideias experimentadas por Teixeira nas escolas-parques. Quanto à inércia e até inexistência de experiência em EI, coube ao regime militar, a partir de 1964, a responsabilização pelo desmantelamento das experiências que estavam sendo desenvolvidas.

Das experiências nas escolas-parques, Teixeira considerou alguns aspectos essenciais para o desenvolvimento da EI em tempo integral. Sua preocupação com o planejamento e a capacitação dos profissionais para atuarem com esse modelo diferenciado de fazer educação era exemplo disso. Diante de práticas educativas tão associadas ao previsível e ao controlável, a perspectiva da EI instituiu um fazer novo com mudança na cultura administrativa para que se assegure o direito à educação. Por conta disso, qualificar e favorecer o engajamento dos profissionais da educação nessa proposta se constituía num desafio.

Nesse processo, outro aspecto indicado pelo educador como favorável ao desenvolvimento da EI é a cultura política. A trajetória das políticas sociais no Brasil tem mostrado uma frequente descontinuidade das políticas públicas além de relações de clientelismo e de paternalismo diante do bem público. Por conta disso, ocorre um verdadeiro retrocesso na efetivação da condição cidadã e da democracia participativa no Brasil.

Outra experiência importante no histórico da educação integral foram os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) na década de 1980, cujo idealizador foi Darcy Ribeiro, outro grande educador. Os CIEPs se tornaram exemplos práticos do que se considerou utopia no campo da educação, resultando em utopia possível para o melhoramento da educação brasileira.

As experiências desenvolvidas se estruturaram com a ampliação do tempo e do espaço, tornando a ampliação uma característica essencial para a EI tanto nos CIEPs quanto nas escolas-parques. Seus idealizadores estavam preocupados com a qualidade da educação voltada às classes populares e com a democratização do processo educativo, considerando que essa relação demarca a função social da escola. A EI na escola pública significava uma

---

<sup>1</sup> Esta relação com as classes populares, resguardada pela educação integral no Brasil, será posteriormente criticada, principalmente, por conta dos altos custos dos projetos de implantação das escolas de Educação Integral.

“escola pública democrática que atendesse à população brasileira, em especial às classes populares, historicamente excluídas” (CHAGAS, SILVA & SOUZA, 2012, p. 77).

Com essa contextualização da EI, parte-se para entender sua importância e defini-la com um olhar crítico-reflexivo. Dessa forma, assume-se a definição de educação integral presente no trabalho de Gonçalves:

[...] considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial. (GONÇALVES, 2006, p. 130).

Nessa perspectiva, a EI ultrapassa a ideia convencional de educação para o desenvolvimento cognitivo, agregando ao processo educativo outros aprendizados e práticas. Além de se definir pela ampliação de tempo e de espaço escolar, a EI também representa oportunidade de aprender, desenvolver competências e de se promover aprendizagens significativas, através dos diálogos que se estabelecem em torno do contexto em que os sujeitos estão inseridos, bem como o favorecimento de uma metodologia diferenciada, da democratização da educação e do enriquecimento do currículo escolar. Sobre a influência no currículo, Coelho (2004) chama atenção para a necessidade do currículo integrado com a EI, que nesse caso trata-se de fazer com que os conteúdos a serem trabalhados com a ampliação do tempo estejam integrados à comunidade e ao cotidiano dos sujeitos.

Moraes (2009), refletindo sobre o significado da EI, considera que a palavra integral vem de inteiro, total, mostrando a necessidade de refletir sobre esse conceito para não desvirtuar a proposta que surgiu com a concepção libertária do século XIX, formado da relação entre educação e trabalho. Ao conceituar EI a partir dessa concepção, o autor apresenta a contribuição de Victor Consideront e Paul Robim. A educação universal como completa e integral foi tratada por Consideront onde trabalho representa elemento central por conta de seu princípio educativo. A EI representa para Robim mudança na concepção de educar, tendo em vista que “não é acumulação forçada de um número infinito de noções sobre todas as coisas”, mas forma de educar para a vida.

Na EI em tempo integral a ampliação do tempo escolar é essencial para caracterizá-la; contudo, deve-se estar atento para o verdadeiro significado do aumento desse tempo. Por isto, Paro (2009) chama atenção para que se identifique a existência da diferença entre tempo ampliado e tempo integral, pois, ampliar o tempo não significa torná-lo integralmente educativo. Paro é bastante enfático ao afirmar que é perigoso ampliar o tempo para que a

escola continue fazendo a mesma coisa, multiplicando a “ruindade”. Coelho e Portilho (2009, p. 96) ressaltam essa consideração dizendo: “nem sempre uma ampliação da jornada corresponde a uma educação mais completa...”; portanto, o tempo deve ser ampliado para possibilitar a novidade, a mudança. A finalidade da ampliação deve ser a construção de valores democráticos como possíveis com a ampliação do tempo e do espaço, pois só assim se formam cidadãos (MAURÍCIO, 2009), acompanhada de uma compreensão da educação que visa ao homem e sua formação humano-histórica.

Nesse sentido, institui-se uma prática que busca integrar o sujeito e o contexto sociocultural que está inserido ao processo educativo e vice-versa. Isto favorece a (res)significação da escola, pois garante que haja aprendizagem significativa e participação popular na instituição escolar, produzindo conhecimento a partir dos saberes, aprofundando o debate sobre a EI em tempo integral como uma proposta de política pública. Outro resultado dessa prática pode estabelecer parcerias diversas para a execução de ações educativas, promovendo debate sobre esse modelo de educação com a comunidade escolar para elaboração do Projeto Político-Pedagógico.

Os resultados percebidos no processo de desenvolvimento da EI em tempo integral no Brasil, desde as primeiras experiências até o contexto atual, tratam de estreitar a relação da escola com a família, a comunidade e a própria cidade que é tomada como um espaço educador. Para tornar viável esse princípio da cidade educadora na EI, Brandão (1985) ressalta que a educação está em todos os lugares: “misturamos a vida com a educação...”, por isto, a educação pode ser integral para o sujeito e integrada à vida.

## **2.2 Dispositivos legais**

O marco legal e os dispositivos que a legitimam a EI são formados a princípio pela Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases - LDB de 1996 que encontra em seu art. 34, parágrafo 2º e art. 87, parágrafo 5º (GIOLO, 2012) a diretriz para estabelecer o tempo integral no ensino fundamental e a necessidade de sua instalação, como se observa na citação abaixo:

O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.  
Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

A Constituição Federal e a LDB/1996 delineiam no ensino fundamental e em outros níveis de ensino a EI em tempo integral no Brasil. Essa educação se desenvolveu com a orientação legal que garantia sua relevância como instrumento para modificar ou renovar o processo educativo nas escolas públicas, com a possibilidade de pensá-la também como uma política pública de educação como ressalta Maurício (2009).

Quanto à ampliação do tempo escolar, elemento que caracteriza a EI, como já foi dito, a LDB/96 prevê que são as instituições formadoras, ou seja, as escolas, as responsáveis pela organização dessa ampliação do tempo escolar. Com isso, constata-se que para a EI é indispensável pensar atividades que configurem essa ampliação com vista à formação humana, cidadã, que requer tempo disponível para fazer-se verdadeira na dinâmica escolar.

A Lei 10.172 de 09/01/2001 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) trata na meta seis da EI, resultando em 2007 na implantação do programa Mais Educação, do governo federal, que aumentou o número de atividades educativas oferecidas no contraturno nas escolas públicas, tornando-se um programa importante para contextualizar o momento atual da educação. O PNE também trata da ampliação do tempo escolar na educação infantil e no ensino fundamental para a formação integral do sujeito; no entanto, Menezes (2009) considera que no Plano há limitação quanto ao direito à educação em tempo integral. Segundo a autora, é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei 11.494/07, que intensificou e evidenciou o debate sobre a EI e tempo integral ao garantir recursos para a ampliação das atividades, tornando-se, assim, um instrumento importante para a expansão da concepção de educação integral.

A EI não está restrita a um nível de ensino, promovendo possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem numa dimensão mais ampla, envolvendo diversos sujeitos e práticas. Percebem-se as potencialidades e os problemas que esse modelo de educação passa a vivenciar para se constituir como uma prática efetiva de educação diferenciada. No caso dos problemas que enfrenta Gonçalves (2006) discute algumas das críticas feitas à EI, como seu caráter populista, a inviabilidade de universalização e a (in)consistência como projeto pedagógico das escolas públicas brasileiras.

Como podemos perceber a EI não se instituiu sem aportes legais para viabilizar sua execução, contudo, não basta legalizar esse modelo. É necessário estruturá-la dentro do sistema educacional como prática que ganha vida própria no sentido da promoção de experiências que dinamizem o espaço educativo. Por isso, o art. 206 da Constituição de 1988

resguarda o dever de garantir à criança condições, acesso e permanência na escola, devendo ser feito em consonância com uma proposta de EI em tempo integral.

Legitimar a EI não passa apenas por uma questão legal, mas corresponde ao reconhecimento e ao empenho de esforços para que essa prática seja absorvida pela cultura escolar. Nesse sentido, Menezes (2009) chama atenção para a necessidade de tornar o “legal em real”, tendo em vista a dificuldade hoje da escola de (res)significar suas práticas educativas, contribuindo para que os sujeitos se apropriem da cultura, produzindo-a, fazendo-se histórico (COELHO, 2009).

Segundo Mendes (2009), a trajetória histórica das experiências em EI no Brasil é composta pelas escolas-parques, pelos CIEPs e por outras experiências como os Centros Integrados de Atendimento às Crianças (CIACs) no governo Collor no período de 1990 a 1992; em 1994 durante o governo Itamar Franco, instalaram-se os Centros de Atenção Integral às Crianças (CAICs); Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC); e os Centros Educacionais Unificados (CEUs), em 2002. Com isto, percebe-se que essas experiências se multiplicaram em períodos distintos com resultados que sinalizaram possibilidades de mudança nos rumos da educação.

Como um desafio político e metodológico para todos que estão envolvidos com a escola e a educação, as experiências em EI compõem sua trajetória com frequentes interrupções históricas das ações educativas (MORAES, 2009), inviabilizando uma apropriação do seu sentido e de sua prática como transformadora da educação. De forma recorrente um dos principais motivos alegados para justificar essas interrupções é a restrição de recursos públicos destinados à manutenção dos programas, resultando em retrocesso do processo educativo. Dessa forma, nesse contexto são observados fenômenos importantes para a compreensão do cotidiano escolar na atual conjuntura da educação, que podem ser tomados a partir da perspectiva da diversidade de práticas educativas e da pluralidade cultural na concepção de educação integral do Programa Mais Educação, do qual falaremos a seguir.

### **2.3 Educação Integral e o Programa Mais Educação**

O lançamento do programa Mais Educação (PME), pelo governo federal em 2008, retomou o debate sobre a educação integral em tempo integral no Brasil, constituindo-se como mais uma experiência que conduz a uma formação integral do ser humano. O PME toma como referência a concepção de EI inspirando-se nas experiências da década de 1950

idealizadas por Anísio Teixeira (MENDES, 2013), abordada neste trabalho nas seções anteriores. Para este trabalho tornou-se imprescindível buscar evidenciar a concepção de educação integral do programa Mais Educação, bem como os resultados e as possibilidades que esse programa trouxe para a dinâmica escolar.

É importante perceber que a proposta do programa Mais Educação o aproxima da concepção anisista de EI, sendo incluído na agenda pública através de várias iniciativas políticas para viabilizá-lo. Com a regularização desse programa, formula-se uma política nacional de educação integral, fundamentada na ampliação do espaço escolar e do horário de atendimento nas escolas (ROSA, 2012).

O programa Mais Educação, enquanto política de governo foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24/04/2007 dos ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, do Esporte e da Cultura, fomentado por programas federais como Dinheiro Direto na Escola e o Programa Nacional de Alimentação Escolar do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, sendo operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica. A parceria entre o MEC e o Ministério do Esporte, por exemplo, foi regulamentada pela Portaria Interministerial nº 19 de 24/04/2007, tendo como objetivo viabilizar a construção de quadras esportivas para as atividades do programa nas unidades escolares.

O art. 1º da Portaria Interministerial trata do programa, os meios empreendidos para execução de suas ações e a ampliação do tempo e do espaço na escola promovida pelo programa.

Art. ° Instituir o Programa Mais Educação, com objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2007).

A implantação do PME buscou responder aos baixos índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), à pobreza, à exclusão e à vulnerabilidade social a que muitas crianças e jovens estão submetidos, motivando os agentes públicos ao desenvolvimento de iniciativa educacional de superação dessa realidade. Sua base legal referenda as orientações da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Plano Nacional da Educação e do FUNDEB. Além disso, legitima-se também com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 13/07/90; o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Lei 11.947 de 16/06/2009, que regulariza o Programa Dinheiro

Direto na Escola (PDDE), reforçados pelas resoluções nº 37/2009 e nº 67/2009 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); e o Manual da Educação Integral 2011 para obtenção de apoio financeiro do PDDE.

Quanto à finalidade do programa Mais Educação, o Decreto nº 7.083, de 27/01/2010, art. 1º instituiu o seguinte:

O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica de tempo integral. (BRASIL, 2010, p. 1).

Segundo Rosa (2012) em 2010 o PME alcançou 2,3 milhões de estudantes e em 2011 esteve presente em 15 mil escolas públicas, tornando-se notória a importância da expansão das experiências promovidas por este programa. Especificamente no caso da Paraíba, em 2008 o programa estava presente apenas no município de João Pessoa, passando a ser implantado em 2011 em 239 escolas de 31 municípios do estado, segundo informações da Secretaria de Estado da Educação (SEE).

Na metodologia do programa há um grande leque de campos e perspectivas temáticas que possibilitam uma prática pedagógica voltada à formação integral do sujeito, compreendendo todas as dimensões da vida humana. O programa permitiu uma variedade de ações educativas considerando os saberes comunitários e saberes escolares que se articulam para promover aprendizagem/formação integral de todos os sujeitos que estão inseridos nesse contexto. Para possibilitar o diálogo entre os saberes adotou-se a estratégia da *mandala*, possibilitando que todas as ações estivessem relacionadas, constituindo um “menu” variado a ser ofertado às escolas.

De acordo com Rosa (2012) estruturou-se, para garantir a funcionalidade do programa, uma metodologia em macrocampo de saber que tratava do acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; Direitos Humanos e Cidadania; cultura e artes; inclusão digital; comunicação e uso das mídias; promoção de saúde, alimentação e prevenção; e investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. As unidades escolares optaram por pelo menos dois macrocampos os quais desenvolviam atividades específicas das áreas de conhecimento relevantes para a realidade da escola.

Mendes (2013) realizou um estudo sobre as práticas de canto coral no programa Mais Educação na cidade de João Pessoa. A autora atesta em seu estudo a progressiva adesão das escolas públicas ao programa, mudando significativamente o cenário do cotidiano escolar

com a seleção de alunos para participarem das atividades e a presença de monitores e professores comunitários selecionados considerando os critérios elaborados a partir do Projeto Político-Pedagógico da escola e das normas do programa asseguradas pela Portaria que o instituiu e a instalação oficial de um contraturno na escola.

Diante do exposto, consideramos que o programa, com essa vertente de formação integral dos sujeitos, instituiu práticas diferenciadas que promoveram uma dinâmica nova no cotidiano escolar com a referida ampliação da jornada escolar na rede pública de ensino, ocorrendo assim uma mudança na escola pública, como podemos observar na citação a seguir:

Mesmo considerando ser este um panorama “oficial”, que nem sempre se concretiza na prática escolar, acreditamos que o programa, que canaliza recursos públicos substanciais, tem sua potencialidade e está atingindo de alguma forma um grande número de escolas e alunos. (MENEZES, 2013, p. 33).

A própria história da organização do ensino no Brasil traz consigo algumas particularidades que nos permitem compreender a forma como o tempo e o espaço escolar foram organizados para o modelo educativo de formação tecnicista e pouco humanizado. Por isso, iniciativas como o programa Mais Educação se aproximam da concepção de Educação Integral mostrando o potencial transformador dos processos educativos. Dessa forma, pôde-se instituir uma proposta educativa onde a criança, o jovem, passaram a ser vistos como sujeitos de direitos, promovendo mudanças nas relações em torno do processo de ensino-aprendizagem.

### 3 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA PÚBLICA

Buscou-se nas seções anteriores evidenciar a concepção de educação integral do programa Mais Educação, identificando nas práticas desse programa os princípios da concepção anisista. Além disso, percebeu-se que através dessa concepção se concretiza uma experiência importante para refletir sobre a função social da escola no contexto contemporâneo, levantando os avanços e desafios de práticas inovadoras no cotidiano escolar.

Segue-se, portanto, evidenciando a experiência do programa Mais Educação desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental Desembargador Pedro Bandeira, localizada no município de Guarabira-PB, no período de 2014 a 2015. O programa foi implantado nessa escola em 2013, suspendendo suas atividades dois anos depois. Com a implantação do programa a escola passou por um processo de adaptação dos ambientes para a realização das atividades, como podemos ver na imagem a seguir que ilustra como a instituição recebeu e percebeu o programa.

Figura 1 - Mural da escola, 2015.



Fonte: Acervo da escola.

Questionados sobre a estrutura organizacional do programa, nos foi informado que durante o período de sua vigência ele foi coordenado por duas pessoas, que acompanharam o planejamento e execução das ações nas oficinas temáticas, voltadas ao esporte, lazer, ao letramento, às artes e à matemática, que aconteceram nos turnos da manhã com noventa alunos atendidos, e tarde, com sessenta alunos. Quanto aos horários, as atividades educativas foram organizadas da seguinte forma: manhã das 08h às 11h e tarde de 14h às 16h, no período

de segunda à sexta, sendo que no intervalo entre um turno e outro eram servidas as refeições e lanches para as crianças que participavam das oficinas.

Sobre a formação da equipe de trabalho, os oficinairos do programa se revezavam entre professores comunitários contratados e professores da própria instituição, como é o caso da professora de artes que ocupava no horário oposto ao ensino regular a função de oficinaira. Segundo a coordenação não foi oferecido nenhum tipo de capacitação ou formação para os profissionais envolvidos com o programa, o que reforça a necessidade de assegurar que as experiências adquiridas pudessem favorecer o trabalho.

Uma das questões apresentadas aos entrevistados correspondia às condições para a instalação do programa na escola, sendo um critério importante para a execução deste a obrigatoriedade de pessoas para assumirem a função de oficinairos formados ou em processo de formação para atuarem nas respectivas oficinas temáticas. Nas oficinas de letramento, por exemplo, a área de formação esperada era pedagogia, sendo uma exigência atendida desde o início do programa o que possibilitava, segundo as entrevistas, resultados diretos na alfabetização dos alunos que apresentavam alguma dificuldade na leitura e na escrita.

Quanto aos espaços da escola organizados para a realização das oficinas, observamos que eles representaram uma ampliação do espaço escolar, tendo em vista que a escola não contava com espaços disponíveis para a execução das oficinas do programa. Dessa forma, foram dois os espaços destinados às atividades do programa: a quadra, com as oficinas de futebol e taekwondo; e, a sala da coordenação do programa para as oficinas de letramento e matemática.

Na verdade esses espaços passaram por algumas modificações para a realização das atividades. A primeira foi a adaptação de uma quadra com a construção de piso, para a realização das atividades esportivas e de lazer; contudo, como pudemos observar, ela permaneceu sem cobertura durante o tempo de vigência do programa. A sala da coordenação foi outro espaço organizado e que teve dupla função, ou seja, servia tanto à execução das oficinas e para que os alunos pudessem ter acesso aos jogos quanto ao funcionamento da coordenação do programa e demais equipamentos adquiridos com o programa e os recursos didáticos.

Os entrevistados informaram que a escola não tinha espaço disponível para a realização das refeições dos alunos que participavam do programa e que para solucionar este problema foram adquiridas duas tendas que serviram para os alunos realizarem as refeições e também para algumas oficinas de letramento e de matemática. As tendas passaram a

representar espaços estendidos do programa na escola, mostrando a necessidade da escola de se adaptar para o desenvolvimento do programa.

Durante entrevista questionamos sobre a possibilidade de diálogo com outros projetos sendo informação que enquanto o programa estava era desenvolvido não houve diálogo com outros projetos realizados na escola durante seu período de vigência. Um dos motivos, segundo entrevistada, era o formato desses projetos, pontuais de curta duração que inviabilizavam um diálogo mais amplo com o programa. Contudo, no caso do ALUMBRAR<sup>2</sup>, que recebe crianças matriculadas em séries inferiores à idade, a negativa se dava pelo fato de este programa estar voltado para o fundamental II, contrariando a determinação do programa de trabalhar na escola apenas o fundamental I.

O questionamento feito em torno do estabelecimento do diálogo teve como objetivo perceber a extensão e as possibilidades criadas pelo programa. Considerando a diversidade de temas e de ações que podiam ser desenvolvidas a partir da proposta de trabalho do programa, surpreende a ausência de um diálogo com ações educativas desenvolvidas pela escola.

Segundo entrevista, a gestão dos recursos do programa era feita pela coordenadora, pela direção da escola e pela presidente do conselho escolar, que discutiam sobre o emprego dos recursos nas atividades das oficinas. Por isso, o planejamento que acontecia regularmente com a presença de todos osicineiros era importante para que as demandas fossem apresentadas e resolvidas.

Os recursos vinham para a escola através do programa federal Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do qual era feito o repasse para as despesas referentes às atividades do programa que, segundo a coordenação desse programa, eram recursos suficientes para a realização das atividades. Com a gestão desses recursos se estabeleceu um diálogo frequente entre a coordenação do programa, a direção da escola e osicineiros, facilitando o planejamento e desenvolvimento das atividades.

### **3.1 Concepção de Educação Integral no Programa Mais Educação**

Para compreender o sentido da concepção de educação integral em tempo integral nas ações do programa Mais Educação tomou-se como referência práticas pedagógicas diferenciadas na escola pública e a articulação com os demais sujeitos envolvidos na

---

<sup>2</sup> O projeto ALUMBRAR foi implementado pela Secretaria de Estado da Educação por meio da Resolução nº 167/2014 com objetivo de corrigir as distorções idade/ano. Em parceria com a Fundação Roberto Marinho, utiliza vídeo aulas e material didático-pedagógico do Telecurso do Ensino Fundamental.

comunidade escolar. Esse interesse se justifica pela frequente atomização no desenvolvimento dos programas governamentais nessa instituição, que passaram a fazer parte de sua realidade nos últimos anos, criando uma verdadeira dinâmica do “extracurricular” sem que se faça uma avaliação dos reais benefícios desses programas e de como eles dialogam com os sujeitos locais no sentido de contribuir com a melhoria da educação.

A Portaria Interministerial que instituiu o programa Mais Educação prevê que ele deve contribuir para a formação integral, como já foi dito, criando os instrumentos para a transformação do processo de ensino-aprendizagem, das relações e do sentido da escola. Assim, buscou-se evidenciar questionando como os profissionais envolvidos diretamente durante toda a vigência do programa, na realização e na execução das atividades nas oficinas definiam a EI a partir desse programa. Nas entrevistas, percebeu-se que esses profissionais facilmente relacionavam a educação integral à ampliação do tempo escolar, acompanhada de uma necessária ampliação dos espaços da escola para que o programa Mais Educação alcance seus objetivos.

A ideia da ampliação se destaca como uma orientação essencial na definição de EI desse programa. Entretanto, quando questionados sobre a ampliação ocorrida com o programa comparam essa determinação com a realidade da escola, enfatizam a contradição da falta de estrutura dessa instituição<sup>3</sup>. Segundo as falas das entrevistas, portanto, essa falta inviabiliza uma intensificação dos resultados do programa e da compreensão do sentido da EI naquela realidade. Portanto, sem a ampliação principalmente do espaço escolar para o processo educativo não pode haver uma educação integrada à comunidade, à diversidade das áreas de conhecimento e à realidade dos alunos.

Com a configuração desse cenário, alguns espaços foram apontados nas entrevistas como representação de uma ampliação favorável ao ideal da EI. A quadra da escola, como já foi dito, representava um desses espaços, tendo o piso reformado mesmo antes da implantação do programa, o que logo fez com que seu uso fosse associado à programação das atividades deste, pois era um espaço propício para o desenvolvimento de atividades das oficinas de esporte e lazer, como podemos ver nas imagens a seguir.

---

<sup>3</sup> Ver na seção 1.2.1 deste trabalho a descrição do campo de pesquisa.

Figura 2 - Oficina de esporte na quadra da escola, 2015



Fonte: Acervo da escola.

Figura 3 - Oficina de esporte na quadra da escola, 2015



Fonte: Acervo da escola.

Observou-se que esse espaço, não sendo coberto, tornava-se inapropriado para a realização de atividades em determinados horários do dia; contudo, num esforço cuidadoso, os profissionais responsáveis pelas atividades de esporte e lazer procuraram adaptar esse espaço para que as crianças pudessem ter acesso às atividades planejadas na oficina. Isto se justificou por uma constatação em relação ao envolvimento dos alunos com o programa Mais Educação, ou seja, as atividades de esporte e lazer eram as que mais atraíam os participantes do programa, tornando-se um critério importante, do ponto de vista da coordenação e dos

oficineiros, para garantir a participação dos alunos nas demais atividades, tendo em vista que elas só teriam acesso às atividades de esporte, por exemplo, se frequentassem as outras oficinas, ou seja, letramento, matemática e artes.

De acordo com as entrevistas, esse envolvimento maior com as atividades esportivas se justifica por alguns motivos que enfatizam a importância do programa para mudar a relação da escola com a realidade dos alunos. Há uma “carência” desses alunos de práticas desse tipo, tendo em vista que na cidade os espaços de esporte e lazer são restritos e até mesmo inexistentes em algumas áreas, como é o caso do bairro onde a escola está localizada. Outro estímulo é a falta de aulas da disciplina de educação física, que só são oferecidas aos alunos a partir do 6º ano; portanto, essas atividades do programa representavam uma novidade no cotidiano desses alunos.

O trecho da entrevista a seguir enfatiza a importância dessas atividades para a participação, para favorecer o processo educativo, bem como o envolvimento dos alunos com as demais ações do programa.

[...] o atrativo do Mais Educação pra eles nunca foi esse contraturno de estudo. O atrativo do Mais Educação pra eles era realmente a parte esportiva... Tanto é que às vezes eles não queriam fazer as outras oficinas. Aí a gente tinha que dizer: “olhe se não quiser participar de um também não vai participar de mais nenhuma. Não pode é um programa tem que participar de tudo”. Porque se realmente fosse pra eles optarem não ia não, ia só pra parte esportiva. E a gente sabe que a realidade daqui dessa comunidade é a carência nessa área, né!? Não só nessa área. É a carência da cidade mesmo. Eles não têm opção de brincar, de lazer, mesmo que orientado aquilo pra eles era um lazer; eles tavam aprendendo brincando. (entrevista B).

Portanto, a existência do programa foi associada a essas atividades quando perguntamos sobre a novidade trazida pelo programa para o cotidiano escolar. Isso representa um movimento de aproximação e de distanciamento, de aceitação e não aceitação do programa por parte dos alunos e demais membros da comunidade escolar, pois nem todos desejavam se envolver com esse tipo de atividade e com isto nem todos entendiam a proposta do programa a partir da perspectiva educativa e integral, mas apenas como ações esportivas realizadas na escola no contraturno. Identifica-se que ser percebido apenas como o “programa da bola” desvirtuou práticas fundamentadas nos princípios da EI, sua perspectiva interdisciplinar, fragilizando a credibilidade no programa, algo que deveria ser considerado essencial para a manutenção da relação entre as ações governamentais e a dinâmica escolar.

Entretanto, vendo por uma perspectiva otimista na realidade da escola, a ausência de atividades com esse formato assegurou o potencial integrador e socializador das ações

desenvolvidas pelo programa, caracterizando-as como inovadoras e educativas. Mesmo que se tratasse de práticas de esporte e lazer era visível o intenso e constante envolvimento dos alunos com essas atividades, o que aumentava a presença desses alunos na escola, interagindo com os colegas de outras séries, visto que não havia separação entre turmas para a participação nas atividades do programa. Este inclusive é um aspecto da metodologia do programa, ou seja, permitir que crianças de várias idades possam interagir na execução de uma atividade programada.

Questionando sobre as mudanças na fisionomia da escola durante o programa, o outro espaço que configurou uma mudança foi a aquisição das tendas para a realização das refeições<sup>4</sup> dos alunos, tendo em vista que a escola não tem refeitório. De material e formato bastante resistentes, as tendas são devidamente identificadas, sendo facilmente removidas para lugares diferentes na escola, facilitando a visualização e a participação dos alunos.

As tendas tiveram dupla função, como pudemos observar, servindo à realização das refeições e ao desenvolvimento das atividades pedagógicas das oficinas, como já foi dito. Contudo, em alguns horários do dia, e dependendo das condições climáticas, tornava-se impossível utilizá-las. Mesmo com a suspensão do programa na escola neste ano, as tendas continuam sendo utilizadas próximo à cantina como espaço para as refeições dos alunos.

Essa aquisição foi uma forma de remediar a falta de estrutura da escola para oferecer as refeições aos alunos do programa, impossível de fazer no caso de outros espaços necessários na estrutura da escola como era o caso do auditório, de banheiros e de ambiente para o descanso dos alunos no intervalo dos turnos. Esses espaços foram apontados como importantes para caracterizar o programa que não era apenas para que os alunos passassem “o dia na escola”, mas para que tivessem acesso ao conhecimento mais diversificado com práticas educativas mais humanizadas, envolvendo a escola, a família e a comunidade. Por isto, as falas enfatizam a importância desses espaços para o bom desenvolvimento do programa, destacando que eles eram necessários para ampliar as ações e envolver cada vez mais a comunidade escolar.

No caso da avaliação da estrutura para assistência aos alunos, alguns aspectos justificavam a necessidade de ter empreendido esforços para isto, indicando que sem essa estrutura não se podia falar em EI. O envolvimento dos alunos em todas as oficinas como critério para o funcionamento do programa exigia estrutura adequada, tendo em vista que os alunos que estudavam à tarde, por exemplo, almoçavam na escola e logo após o almoço

---

<sup>4</sup> Eram servidas duas refeições por dia: almoço pela manhã após as atividades das oficinas e lanche à tarde ao término das oficinas.

tinham que ir para casa e voltar logo em seguida para as aulas no ensino regular. Quanto aos alunos da tarde, logo que terminavam as atividades das oficinas às 11h saíam para casa e voltavam às 13h para as aulas. Nisso, tornaram-se frequentes os atrasos, faltas e cansaço, que segundo professora do ensino regular os alunos chegavam até a dormir em sala de aula por conta do cansaço adquirido das atividades.

A busca por compreender ainda mais o significado da ampliação leva a um ideal que ultrapassa a noção de aumentar, reformar a escola ou aumentar o horário dos alunos na escola. A escola não precisa de mais tempo para fazer o que já faz, precisa ampliar para fazer o novo, o diferente, num movimento de integrar a novidade ao ambiente familiarizado da escola, quando as práticas se tornam um processo também educativo de conhecimento. Quando a escola permitir que aquilo que sobrevive e se mantém fora da escola ultrapasse seus muros, estará promovendo uma aprendizagem mais significativa e envolvente; por isto, não é por acaso que as atividades de esporte e lazer foram tão importantes para as crianças.

A ampliação deve ser pensada com bastante cautela para ser vista como um mecanismo facilitador de práticas integradoras dos vários saberes e não como um impasse quanto ao desejo de mudança da educação. Ampliação não se constitui apenas de espaços físicos, mas de práticas que possibilitam transformar visões de mundo, relações e aprendizados trazendo para o centro do processo de ensino e aprendizagem quem realmente interessa: o ser humano.

A falta da dimensão humana na concepção de ampliação do tempo e do espaço escolar acarreta a falta de criatividade, de motivação, de envolvimento, de vida. A ampliação deve atender ao exercício de refletir sobre a ação educativa e tentar sanar essas faltas, que é desafiador diante do que se coloca como “predestinado” à escola, ou seja, programas e projetos que não respondem ou respondem de forma parcial às demandas da educação; inviabilização de recursos para dinamizar ações inovadoras; e não articulação de atores sociais para a responsabilização com o espaço educativo.

Avaliando a concepção de EI em tempo integral no programa Mais Educação, as falas destacam no desenvolvimento do programa, a busca por desenvolver ações de “forma coletiva”, envolvendo toda a comunidade escolar, para superar o “choque” do primeiro impacto do programa, ou seja, a presença diária dos alunos no contraturno escolar. O trabalho coletivo no sentido da realização das atividades é apontado como prioridade metodológica para manutenção das experiências educativas. Seguindo esta orientação, encontra-se a ideia de integrar áreas diversificadas do conhecimento, os saberes, no processo de ensino e aprendizagem, ultrapassando uma concepção equivocada de que o programa se caracteriza

apenas pelo tempo ampliado que a criança passava na escola, visto que a concepção de EI do programa Mais Educação se constituiu numa reflexão sobre as práticas, as relações interpessoais e a concepção de educar existente na escola.

### **3.2 Resultados e possibilidades do Programa Mais Educação**

Com a implantação do programa Mais Educação, como proposta de uma educação integral, buscou-se analisar os resultados e perceber as possibilidades que se constituíram a partir da realização do programa na referida escola. Identificou-se como resultados a constituição de práticas e de relações interpessoais que envolvem o processo educativo da experiência estudada, das quais apresentaremos reflexão a seguir.

Com o objetivo de perceber a consolidação dessas práticas, partimos de duas perspectivas: as ações pedagógicas, no caso da realização das oficinas; e a cultura de participação no cotidiano escolar. Percebemos com a análise dos resultados da pesquisa que essas perspectivas se consolidavam na realidade estudada, também com o desenvolvimento do programa.

As práticas adotadas nas oficinas de letramento, matemática e artes buscaram atender, principalmente, às dificuldades apresentadas pelos alunos, identificadas previamente pelos professores do ensino regular em sala de aula e repassadas aos oficinairos do programa em conversas informais. Com isto, era possível estabelecer uma metodologia para trabalhar de forma específica as dificuldades que prejudicavam o desempenho desses alunos. Dessa forma, os alunos eram encaminhados para participarem das oficinas com a orientação de buscar superar dificuldades com a alfabetização, a matemática e também no campo das relações interpessoais como era o caso das oficinas de esporte.

Segundo as entrevistas, algumas crianças chegavam às oficinas com muitos problemas na leitura e escrita, o que justificou a escolha em trabalhar com essas questões através do programa. Outro exemplo é a prática de taekwondo nas oficinas de esporte que, segundo a coordenação, contribuíam para extravasar a agressividade causada muitas vezes por questões familiares e pela precarização das condições de vida, mostrando a necessidade dos alunos de ter acesso a atividades que possam atender ao direito à infância, ao brincar. Ao mesmo tempo essas práticas também servem para melhorar as relações e a autoestima dos alunos.

Nas oficinas de letramento a metodologia empregada resguardava um aspecto interessante, ou seja, poderia ser comparada à experiência em sala de aula. Segundo fala de

oficineiro: “... a gente fazia parecido com a aula da sala, de aula mesmo, só que era mais prática”. Esse princípio da prática constituía a proposta metodológica dessas oficinas além de roda de conversas para introduzir determinados conteúdos, diferenciando-se nisto do ensino regular. A questão teórica era tratada a partir de um ponto de vista mais pragmático, possibilitando o maior envolvimento das crianças nas atividades.

Um recurso utilizado com frequência nessas oficinas era trabalhar com o lúdico, tornando-se recorrente o emprego de jogos e de brincadeiras. Por isto, foram adquiridos vários jogos e brinquedos educativos que envolviam as crianças em uma dinâmica onde o aprender brincando passou a ser valorizado. Segundo entrevista, uma das justificativas para essa prática de valorização da ludicidade no ensino foi o tempo que se tinha, ou tempo livre, para trabalhar com esses recursos. Ter um tempo maior ou fora do tempo habitual do ensino regular, representou poder constituir outras possibilidades pedagógicas para o processo educativo, tornando-se, portanto, um dos grandes aprendizados promovidos pelo programa na escola.

Em destaque feito por umaicineira do programa, no ensino regular o tempo é visto como estritamente controlável, fazendo com que não pudessem perceber algumas nuances do processo de ensino e aprendizagem em que a falta de tempo passou a ser um mecanismo camuflador dos sentidos da aprendizagem para alunos e professores. Isto indicou também que a ampliação do tempo no programa era um critério essencial, como ressaltamos anteriormente, para o desenvolvimento de uma concepção de EI. Sem isto, ou melhor, sem a explícita relação dessa concepção com o programa Mais Educação, acredita-se que seriam poucos os resultados percebidos desta ação, como apresentado no trecho da entrevista a seguir, quando foi feito um questionamento sobre a contribuição do programa para o desempenho dos alunos.

[...] pra ajudar a alfabetizar alguns porque a gente ainda tem meninos que chegam sem serem alfabetizados e ajudou bastante. Principalmente porque as meninas (oficineiras de letramento e matemática) tinham todo um tempo livre pra trabalhar com jogos e a gente na sala tem um tempo mais é um tempo reduzido que a gente às vezes fica muito presa, principalmente, nesse programa que a gente trabalha já vem com todas as habilidades pra serem dadas, né!? Que é os primeiros saberes. Mesmo assim na sala de aula é complicado. Não tenho jogos pra todo mundo, nem tenho espaço. O que a gente tem é a quadra mais não é coberta... já no mais educação elas tinham como fazer isso. (entrevista B).

Portanto, pode-se considerar que a ideia era simples com relação ao tempo utilizado pelo programa; com mais tempo se pode fazer mais coisas. Coisas novas no caso dos jogos educativos, que foram bastante utilizados no programa como metodologia e facilmente aceitos pelas crianças. O trecho da entrevista abaixo atesta os méritos dessa prática do ponto de vista

dos profissionais envolvidos nas atividades do programa que passaram a ver no lúdico uma possibilidade para melhorar a prática pedagógica em sala de aula.

[...] aprendi que o lúdico junto com as didáticas ele funciona melhor, assim eu aprendi muito com isso, os jogos, porque antes eu tinha uma visão diferente. Depois desse programa que eu desenvolvi junto com os oficinairos, né? Eu aprendi que através dos jogos é possível ter bons resultados. (entrevista A).

Por isso, no caminho da superação das dificuldades encontrava-se, segundo as entrevistas, o programa Mais Educação que, além de dever ser pensado de forma coletiva, representava uma mudança na concepção metodológica das práticas pedagógicas e das relações interpessoais.

Quando o projeto iniciou foi um choque porque tava acostumado sempre o regular, cada um na sua salinha, aquela coisa toda, depois começou o projeto, começou a movimentação na escola, troca de horário, troca de oficinairo, as atividades extra, e os alunos se empolgaram. Depois foi se acostumando e todo mundo foi se ajudando. (entrevista A).

Para intensificar os princípios da formação humanista, as oficinas também procuraram tratar das relações humanas. Neste caso o material utilizado pelo programa foram os livros da coleção Liga Pela Paz, que era um projeto educativo voltado a trabalhar o emocional dos alunos para torná-los aptos a melhorar as relações interpessoais e a trabalhar de forma mais fácil outras atividades do programa. A própria dinâmica do programa passou a “exigir” um comportamento diferenciado da comunidade escolar no sentido de “somar forças” para que as atividades do programa fossem realizadas, alcançando os resultados esperados.

A compreensão era de que o programa representava um desafio para a cultura que predominava na escola de compartimentarização do conhecimento, de uma tendência liberal de educação, de relações restritas ao ambiente escolar, de metodologias voltadas ao controlável e ao previsto. Os princípios do programa orientavam justamente para um sentido diferente deste com ações que deviriam direcionar para a ampliação das relações para além da escola, ou melhor, para além dos muros da escola, como habitualmente não tem sido feito. Porém, um resultado avaliado como não alcançado com o desenvolvimento do programa foi a ausência do estabelecimento de parcerias para a realização das suas ações e o pouco envolvimento da família, ainda vista como distante e apática às questões relacionadas à escola; e da comunidade, desconhecida no papel de responsável para a instituição.

Diante disto, as falas das entrevistas foram enfáticas em ressaltar o pouco impacto do programa nessas questões, tendo em vista que o diálogo é um elemento importante na

concepção de EI porque proporciona visualizar, de forma coletiva e compartilhada, caminhos para a superação dos desafios da educação. Um diálogo que acontece na direção do interior da escola, da cotidianidade escolar favorece também uma ação na direção de fora da escola, buscando outros atores, outros espaços, outras perspectivas.

Quanto à ausência de diálogos no sentido interno ao cotidiano escolar, esta se dava com relação ao ensino regular, por exemplo, cujo resultado não foi diferente do que vimos anteriormente, como se pode observar na fala abaixo.

[...] deveria ter entrado numa consonância pra haver aquele diálogo entre a sala de aula e o programa. E assim às vezes ficava meio solto. Era aquela conversa mais assim ao pé do ouvido... era uma coisa muito individualizada. Eu acho que se houve o planejamento conciliado do programa com o regular talvez surtido efeito maior. (entrevista B).

Contudo, apesar do quadro apresentado acima, é importante ressaltar os aspectos mais marcantes do programa na experiência dos profissionais envolvidos. Faremos isto citando mais um trecho de entrevista que sintetiza o significado dessa experiência para a escola.

Pra sala de aula a importância eu acho que é somar. Somar conhecimento. Somar é ajudar na dificuldade do aluno. Era importante demais. Eu gostava demais. Eu via que era um suporte também... porque a maioria dos alunos não tem acompanhamento em casa... a gente procura sanar todas as dificuldades na sala e é muito pouco nosso tempo, né? Pela quantidade de alunos também... O mais educação ele ajudava a sanar essas dificuldades... a maior perda da gente no momento é essa não ter esse suporte... o mais educação abraçava todos, tinha esse diferencial... (entrevista B).

Isto indica que a concepção de educação integral do programa Mais Educação resultou numa experiência significativa para a escola, fazendo com que as ações e as práticas estabelecidas fossem experimentadas e potencializadas para garantir a melhoria do ensino e das relações. Assume-se, dessa forma, uma função importante para o programa no processo educativo escolar, que contribuiu para que os alunos tivessem a oportunidade de reforçar práticas instituídas anteriormente e de experimentar atividades novas com bastante entusiasmo.

Ao pontuar a representação a educação integral no programa a partir da concepção anisista, é possível caracterizá-la também como um desafio para que a escola pudesse se adequar à sua funcionalidade. Portanto, percebe-se que essa relação foi marcada principalmente por ter trazido para o cotidiano da escola novas práticas, como a ludicidade e

os aprendizados no campo do esporte e lazer, que favoreceram uma formação dos profissionais da educação sobre o conceito de educação integral na escola pública.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola do século XXI se encontra, hoje, diante de uma nova tarefa: fazer-se um lugar mais atraente para os alunos e lhes fornecer as bases para uma verdadeira compreensão da realidade. Essa instituição deve se esforçar para prolongar através de iniciativas o processo educativo para fora dos muros da escola mais próxima da realidade daqueles que dão sentido a sua existência.

Presente no cotidiano da escola, programas e projetos representam instrumentos essenciais para fomentar o desenvolvimento de mudanças nessa instituição. Como foi visto, podem-se identificar mudanças na cultura das relações sociais na escola, favorecendo a formação de atitudes diferenciadas e a evidência dos impasses da ausência do diálogo e da participação na vida escolar.

É importante frisar a necessidade de investir na formação qualificada dos profissionais da educação para o desenvolvimento de abordagens mais adequadas junto às ações de intervenção. Dessa forma, refletir sobre a concepção de educação integral do programa Mais Educação neste trabalho se constituiu também num exercício de refletir sobre os impactos das ações governamentais sobre o futuro da educação.

A educação integral em tempo integral possibilita um olhar sobre as representações e expressões dos sujeitos, permitindo que se instale um processo educativo mais humanizado, pois se desenvolve sobre a condição de ser humano, de humanizar-se. Essa proposta, que consideramos renovadora, requer considerar as aproximações e distanciamentos dessa experiência com a concepção de educação integral anisista, empregando esforços múltiplos de todos os sujeitos que estão envolvidos com a educação escolar para que esta proposta se efetive.

A estrutura da escola ou sua falta de estrutura para realização das atividades do programa Mais Educação deve ser vista como uma questão chave para confrontar a concepção de educação integral e a realidade dos programas desenvolvidos na escola pública. Foi recorrente nas falas a compreensão de que uma escola estruturada, com ambientes que comportem atividades variadas e diversificadas, favorece os princípios desse modelo de educação. Por isto, o programa para se aproximar desses princípios precisaria de mais do que a escola tinha naquele momento; precisaria de uma estrutura apropriada, adequada para o desenvolvimento das atividades.

Com experiências como a que conhecemos neste trabalho, ressalta-se que a forma como é composta a realidade escolar tem desafiado essa instituição a intensificar as iniciativas

para assegurar um modelo de educação que busque instituir uma concepção de educação em suas práticas, bem como a interação com a família e a comunidade, democratizando seus espaços. Dessa forma, o programa Mais Educação contribuiu para publicizar a concepção de educação integral representando, segundo fala de entrevista, um “pontapé inicial” para identificar os avanços e os desafios para a escola no que se refere à implementação da proposta de educação integral.

## 5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Stela Borges de. A escola parque da liberdade, Bahia. In: MONARCHA, Carlos (org) Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura. Editora Brasiliense, 1985.

BRASIL. Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Brasília: MEC, SECAD, 2010.

BRASIL. Ministério Da Educação. Série Mais Educação: Educação Integral. – Brasília: MEC – Secad., 2009.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de Abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 20 de agosto de 2016.

BRASIL. Ministério Da Educação. Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispunha sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 agosto. 2016.

COELHO, Lígia M. C. da Costa. História(s) da Educação Integral. Em aberto, V.1, n.1, Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Educação Integral: concepções e práticas na educação fundamental. Caxambu (MG); Anped, 2004.

\_\_\_\_\_; PORTILHO, Danielle Barbosa. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo / Lígia Martha C. da Costa Coelho (org.). Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

CHAGAS, Marcos Antonio M. das; SILVA, Rosemaria J. Vieira; SOUZA, Silvio Claudio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro Contribuições para o debate atual. In: Caminhos da educação integral no Brasil: direito e outros tempos e espaços educativos/ Jaqueline Moll ... [et al.]. – Porto Alegre: Penso, 2012.

DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. Ed: São Paulo: Melhoramento 1978.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: Caminhos da educação integral no Brasil: direito e outros tempos e espaços educativos/ Jaqueline Moll ... [et al.]. – Porto Alegre: Penso, 2012.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. In: Cadernos CENPEC, n. 2, 2006.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; CARVALHO, Levindo Diniz; PIMENTEL, Ana Paula de Freitas. Educação integral e integrada: Módulo I: conceitual – introdução ao ambiente Moodle. – Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2010.

\_\_\_\_\_; SAID, Camila do Carmo. Educação integral e integrada: Módulo II – educação integral e integrada: reflexões e apontamentos. – Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2010.

\_\_\_\_\_; MIRANDA, Shirley Aparecida. Educação integral e integrada: Módulo V – educação integral como arranjo educativo local. – Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2010.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. In: Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo / Ligia Martha C. da Costa Coelho (org.). Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MENDES, Josefa Elaine Ribeiro. Música no programa Mais Educação: um estudo sobre as práticas de canto coral em escolas paraibanas / Josefa Elaine Ribeiro Mendes. – João Pessoa, 2013.

MENEZES, Janaína S. S.. Educação integral & tempo integral n educação básica: Da LDB ao PDE. In: Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo / Ligia Martha C. da Costa Coelho (org.). Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo- Rio de Janeiro, HUCITEC – ABRASCO, 1992.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação Integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

MORAES, José Damiro de. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo / Ligia Martha C. da Costa Coelho (org.). Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PARO, Victor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo / Ligia Martha C. da Costa Coelho (org.). Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PEREIRA, Eva Waisros. Anísio Teixeira e a experiência da educação integral em Brasília. Revista pedagógica Pátio, ano XXIII, agosto\outubro de 2009.

ROSA, Viviane Silva da. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL. IX ANPED Sul – UFRS. Seminário de Pesquisa em Educação da região sul, 2012.

TEIXEIRA, Anísio Spínola 1900-1971. Educação é um direito. / Anísio Teixeira; apresentação de Clarice Nunes; posfácio de Marlos B. Mendes da Rocha. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. (Col. Anísio Teixeira; v. 7)

VASCONCELOS, Ana Lúcia Fontes de Souza (org.). Experiências com educação integral: relatos da construção de uma política educacional em Pernambuco. Recife: Editora UFPE, 2014.

## **6 ANEXOS**

### **1. Modelo de entrevista com roteiro semiestruturado**

## ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Como você define educação integral?
2. Características do programa Mais Educação na escola.
  - a- Vigência
  - b- Público
  - c- Programação das atividades
  - d- Material didático
  - e- Infraestrutura
  - f- Formação da equipe de trabalho
  - g- Capacitação da equipe de trabalho
  - h- Gestão dos recursos
3. Houve ampliação do espaço escolar para a realização do programa? Como se deu esta ampliação?
4. Houve ampliação dos horários?
5. Como a comunidade escolar recebeu o programa Mais Educação?
6. Como você avalia esta mudança na dinâmica escolar?
7. Quais as parcerias foram realizadas com a vigência do programa Mais Educação nesta escola?
8. Quais outros projetos ou programas foram desenvolvidos na escola durante o programa Mais Educação? Havia “diálogo” dessas ações com o programa Mais Educação?
9. Como avalia o papel da coordenação do programa Mais Educação?
10. Quais as dificuldades encontradas no desenvolvimento do programa?
11. Através do programa Mais Educação como se dava a relação com a família e a comunidade
12. Você pode apresentar os resultados/aprendizados do programa Mais Educação para o desempenho dos alunos?
13. No cotidiano escolar, quais os impactos desse programa?
14. Em sua opinião, qual a relação da educação integral com o programa Mais Educação?
15. Quais as novidades trazidas pelo programa Mais Educação para a escola?