

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A  
EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ÂMBITO  
ESCOLAR: POSSIBILIDADES AO DEBATE**

**ANTONIETA BERNADETE TEIXEIRA DE ANDRADE**

**PIRACICABA, SP  
(2015)**

# **O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ÂMBITO ESCOLAR: POSSIBILIDADES AO DEBATE**

**ANTONIETA BERNADETE TEIXEIRA DE ANDRADE**

**ORIENTADORA: Profa. Dra. Anna Maria Lunardi Padilha**

**Tese apresentada à banca examinadora do  
programa de Pós-Graduação em Educação  
da UNIMEP como exigência parcial para  
obtenção do título de Doutor em Educação.**

**PIRACICABA, SP**

**(2015)**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP  
Bibliotecária: Marjory Harumi Barbosa Hito CRB-8/9128

A553p	<p>Andrade, Antonieta Bernadete Teixeira de O Programa Mais Educação e a educação integral no âmbito escolar: possibilidades ao debate / Antonieta Bernadete Teixeira de Andrade. – 2015. 180 f. : il. ; 30 cm.</p> <p>Orientador: Profa. Dra. Anna Maria Lunardi Padilha. Tese (doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, 2015.</p> <p>1. Educação integral. 2. Programa educativo. 3. Escola pública. 4. Políticas públicas. I. Andrade, Antonieta Bernadete Teixeira de. II. Título.</p> <p>CDU - 37</p>
-------	--

Nome: ANDRADE, Antonieta Bernadete Teixeira de

Título: O Programa Mais Educação e a educação integral no âmbito escolar: possibilidades ao debate

Tese apresentada à banca examinadora do programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em: 19/05/2015

#### BANCA EXAMINADORA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anna Maria Lunardi Padilha  
(Orientadora)- UNIMEP

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rubia Cristina Cruz - UNISAL

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivanete Bellucci Pires de Almeida – FATEC

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andreza Barbosa - UNIMEP

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Nazaré da Cruz-  
UNIMEP

## AGRADECIMENTOS

Aos meus amados pais Elvira e João (in memoriam), pelo amor cultivado não só com palavras, mas com seus exemplos e atitudes.

A minha querida irmã Celia (in memoriam), a quem devo o gosto e a alegria das descobertas que o estudo proporciona.

A toda a minha família pelo apoio, afeto e amizade em todos os momentos bons ou de fragilidades e incertezas.

A minha irmã e amiga Maria Aparecida Muccilo que acreditou e estimulou na realização desse projeto.

À Prof<sup>a</sup> Dra. Anna Maria Lunardi Padilha, pela orientação e atenção recebida na elaboração desta tese.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Metodista de Piracicaba, pelas aulas que proporcionaram momentos de motivação para o estudo e interesse pela pesquisa.

À equipe da secretaria de Pós-Graduação em Educação pelo atendimento sempre cordial, com qualidade e interesse.

Às professoras, Profa. Dra. Rubia Cristina Cruz e Profa. Dra. Andreza Barbosa pelas contribuições e orientações na qualificação e as professoras Profa. Dra. Ivanete Bellucci Pires de Almeida e Profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz por aceitar participar e contribuir na banca de defesa desta tese.

Aos profissionais da rede municipal de Educação de Campinas que contribuíram para a concretização deste projeto, em especial, aos professores Luiz Carlos Cappellano, Marcia Maria Gomes da Silva, Saulo Roberto B. Rivera, Luciene Vieira Palma e Nelia Aparecida da Silva.

A todos os colegas da UNIMEP e de outros espaços acadêmicos que fizeram parte desse período de minha vida pelo convívio, conversas e bons momentos compartilhados especialmente ao Prof. Ms. Leandro Eliel Pereira de Moraes que de alguma forma contribuíram para a realização desta tese.

## RESUMO

Esta tese investigou o Programa Federal *Mais Educação* das perspectivas teórica e prática – esta última relativa às possíveis mudanças geradas junto a determinadas escolas públicas municipais de Campinas entre os anos de 2011 e 2013. O Programa referido objetivou a promoção de uma política de estímulo à educação integral nas escolas públicas brasileiras, foi inserido com base em um plano de ação definido contando, no entanto, com poucos recursos. Apresentou como proposta, a participação de diversos segmentos sociais. A partir da análise dos documentos oficiais do Programa e de entrevistas realizadas com o coordenador do Programa do município e com profissionais de duas escolas da rede municipal de ensino de Campinas foi possível identificar as ações produzidas. Teoricamente, este estudo se desenvolveu sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético de Karl Marx que trata da ontologia do real, método que procura captar e reproduzir o pensamento da realidade concreta. Foram utilizados os argumentos da pedagogia histórico-crítica a partir das ideias de Dermeval Saviani, que considera de fundamental importância à ação reflexiva no ato educativo e o estudo do ser social em György Lukács, dentre outros estudos referentes, mais especificamente, destaca-se à educação integral. A partir das categorias Políticas Públicas do programa Mais Educação, Trabalho Educativo e Autonomia Escolar, esta pesquisa aborda os desafios cotidianos relativos à implementação do programa em suas contradições inscritas em condições de trabalho que amputaram dos educadores as ações decisórias.

**Palavras-chave:** Programa Federal Mais Educação; Educação integral; Política pública, Trabalho educativo e autonomia.

## ABSTRACT

This thesis investigated the Federal More Education Program of theoretical and practical perspective - the latter concerning possible changes generated in certain public schools of Campinas between 2011 and 2013. The program aimed promote a policy of encouraging education integral in Brazilian public schools and was inserted based on a defined action plan, however, with few resources. This was presented as a proposal, to the participation of different social segments. From the analysis of official documents of the Program and interviews with the city's program coordinator and professionals from two municipal schools of Campinas it was possible to identify the actions produced. Theoretically, this study was developed from the perspective of historical and dialectical materialism of Karl Marx that deals with ontology the real, method that seeks to capture and reproduce the thinking of concrete reality. The argument of the historical-critical pedagogy were used from Dermeval Saviani ideas which attaches fundamental importance a reflexive action for education and the study of social being in György Lukács, among other studies concerning, in particular, highlights the comprehensive education. From the categories Public Policy of Program More Education, Educational Work and Autonomy of School, this research addresses the daily challenges related to program implementation in its contradictions inscribed through the working conditions of teachers that have been amputated of the decisional actions.

**Keywords:** More Education Federal Program; Comprehensive education; Public policy, educational work, and autonomy.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO 1 – REFERÊNCIAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS</b> .....	18
<b>1.1 Referencial teórico: materialismo histórico-dialético</b> .....	19
1.1.1 Fundamentos teórico-metodológicos .....	19
1.1.2 Capitalismo e marxismo .....	22
1.1.3 A educação e o marxismo .....	25
1.1.4 O objeto de pesquisa – o Programa Mais Educação e o materialismo histórico e dialético .....	30
<b>1.2 Caminho da Pesquisa</b> .....	36
<b>1.3 O problema da pesquisa</b> .....	40
1.3.1 Política pública do Programa Mais Educação .....	41
1.3.1.1 A política pública no município de Campinas: mudanças provocadas na organização na escola pelo programa.....	42
1.3.2 Trabalho educativo .....	47
1.3.3 Autonomia da escola .....	50
<b>CAPÍTULO 2 – O PROGRAMA FEDERAL MAIS EDUCAÇÃO</b> .....	56
<b>2.1 O Programa Mais Educação e a Legislação</b> .....	58
<b>2.2 A educação integral do Programa Mais Educação</b> .....	71
<b>2.3 O Programa Mais Educação e seu plano de ação para a construção de uma proposta político-pedagógica</b> .....	75
<b>2.4 A gênese do Programa</b> .....	77
<b>CAPÍTULO 3 – DIÁLOGOS COM OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO</b> .....	88
<b>3.1 Entrevista com o coordenador do programa Mais Educação</b> .....	90
3.1.1 O Coordenador do programa e os nexos com a política pública do programa na esfera federal e local .....	90
3.1.2 O Coordenador do Programa Mais Educação e os nexos com as escolas municipais de Campinas .....	97
<b>3.2. Cada escola, uma realidade.</b> .....	102



3.2.1 O projeto pedagógico e o IDEB.....	103
3.2.1.1 A Escola A.....	103
3.2.1.2 A Escola B.....	106
3.2.2 As entrevistas.....	111
3.2.2.1 A Escola A.....	112
3.2.2.2 A Escola B.....	134
<b>CAPÍTULO 4 – INTEGRANDO HISTÓRIA, TEORIA E CAMPO DE PESQUISA.....</b>	<b>149</b>
<b>4.1 A crítica ao Programa .....</b>	<b>149</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>161</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>165</b>
<b>ANEXO – Roteiro para as entrevistas .....</b>	<b>180</b>

## LISTA DE SIGLAS

Anfobe	.....	Associação Nacional para Formação de Profissionais da Educação
Bird	.....	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
Caic	.....	Centros Municipais de Educação Infantil/Escola
CDN	.....	Certidão Negativa de Débito
CEB	.....	Câmara da Educação Básica
Cefortepe	.....	Centro de Formação Tecnologia e Pesquisa Educacional Milton Santos
CHP	.....	Carga Horária Pedagógica
CNE	.....	Conselho Nacional de Educação
CNTE	.....	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Consed	.....	Conselho Nacional de Secretários de Educação
EEl	.....	Escola de Educação Integral
EJA	.....	Educação de Jovens e Adultos
Emef	.....	Escolas Municipais de Ensino Fundamental
FNDE	.....	Fundação de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	.....	Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
HP	.....	Horário Pedagógico
Ideb	.....	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	.....	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	.....	Ministério da Educação e Cultura
Naed	.....	Núcleo de Ação Educativa Descentralizada
OCDE	.....	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	.....	Organização Não Governamental
PAR	.....	Plano de Ações Articuladas
PDDE	.....	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	.....	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	.....	Política Nacional de Educação
PPP	.....	Projeto Político-Pedagógico
Progen	.....	Projeto Gente Nova
RMC	.....	Região Metropolitana de Campinas
RPAI	.....	Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional

Saeb ..... Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
SEB ..... Secretaria da Educação Básica  
Secadi ..... Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e  
Inclusão do Ministério da Educação  
TDC ..... Trabalho Docente Coletivo  
TIC ..... Tecnologia da Informação e Comunicação  
Undime .... União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
Unesco .... Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura

## INTRODUÇÃO

Esta tese originou-se do interesse de investigar o Programa Federal Mais Educação com os objetivos de delinear sua perspectiva teórica, analisar sua implementação e, finalmente, identificar as decorrentes mudanças no interior de determinadas escolas da rede municipal do Município de Campinas (SP) entre os anos de 2011 e 2013. A partir de uma concepção de educação integral, o Programa se configura como uma política pública voltada à extensão do tempo de permanência na escola sugerindo atividades em contraturno escolar, contando com um plano de ação definido e com poucos recursos materiais e humanos. Nesse sentido, parte-se da hipótese de que um programa pronto para ser executado que, ao mesmo tempo, convida à participação diversos segmentos da sociedade possibilita as mais diversas interpretações de seus propósitos e conteúdos e permite um agir espontâneo incompatível com a forma de estruturar uma instituição escolar.

Esta pesquisa analisa, desta forma, a implementação do mesmo, junto ao segmento do Ensino Fundamental em determinadas escolas tendo em vista que, em 2010, esta pesquisadora compunha a equipe gestora de uma das unidades educacionais em questão. Em meio a onze unidades, as instituições de ensino selecionadas nesta tese foram as primeiras a receberem o Programa pelo fato de serem escolas que apresentavam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB<sup>1</sup>). Considerei, portanto, a necessidade de captar esses cenários de implantação uma vez que, ao mesmo tempo em que o Programa utiliza indicadores de medida de rendimento escolar apresenta, como princípio educativo, a educação integral.

O Programa Mais Educação é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 24 de abril de 2007, por meio da Portaria Interministerial nº 17 (BRASIL, 2007a), na gestão do ministro da educação Fernando Haddad, no segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula

---

<sup>1</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Estabelecido por meio de avaliações realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a cada dois anos, avalia o desempenho dos estudantes em testes realizado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica, da Prova Brasil e da taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão). Foi desenvolvido para ser um indicador que sintetiza informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar.

da Silva. Implementado em 2009 nas escolas públicas brasileiras, decorre de uma Política Pública do Governo Federal que pretende a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, da jornada educativa e da utilização de outros espaços públicos e comunitários para além da escola. Neste sentido, o programa teve como estratégia inicial em 2009, atender escolas com índice de IDEB abaixo de 2,9 e em regiões metropolitanas. Apresenta uma agenda de intenções e ações financiada pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que fomenta atividades de várias dimensões para o atendimento aos alunos.

As atividades foram organizadas conforme o documento Programa Mais Educação: passo a passo (BRASIL, 2009b), detalhadas na primeira edição publicada em 2009 no caderno do programa. Trata-se de dez campos de saberes denominados macrocampos, assim organizados: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, inclusão digital, promoção da saúde, educomunicação, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica, interagindo com as diversas disciplinas, essas atividades propostas é apresentada pelo programa como uma alternativa de educação que possibilite a inclusão, a convivência e respeito à diversidade humana na sociedade, para a sustentabilidade, a utilização dos recursos das mídias e o cuidado com o corpo e a saúde.

Nos anos subsequentes esses cadernos foram sendo reestruturados com a adesão de novas escolas e novos Municípios, sendo possível observar que, no ano de 2012, ficou estabelecido o atendimento das escolas já contempladas com PDDE/Integral no ano de 2009, 2010 e 2011a e das escolas que apresentavam o IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais e passam a participar as escolas do campo, composta de atividades com sete macrocampos. Em 2013, de acordo com os perfis de cada escola, foram definidos três formas de organização: a primeira composta pelas escolas urbanas com IDEB baixo, que já estavam no Programa; a segunda, compostas por as escolas de campo e a terceira, referente às escolas urbanas que aderiram ao programa em 2013 com cinco temáticas ( macrocampos).

O Programa propõe o estabelecimento de uma ampla parceria com a participação dos diversos segmentos sociais, incluindo-se os setores públicos e privados, numa ação que promova estabelecer a cooperação técnica e mútua entre os ministérios e secretarias como novas formas de elaborar e conduzir as

políticas e os recursos destinados à educação básica. Neste cenário, buscou-se, no decorrer desta pesquisa, a compreensão de como o Programa poderia subsidiar as ações de trabalho dos coletivos escolares já constituídos, tendo em vista a extensão de tempo do aluno na escola e, de igual forma, assegurar as condições necessárias à construção de propostas qualitativas para seu desenvolvimento integral. Para tanto, inicialmente realizei uma pesquisa documental para compreender do que se tratava o programa.

Para Severino (2007, p. 123), a pesquisa documental indica que “os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise”. Desta forma, os processos são conhecidos e analisados a partir da realidade de nosso tempo histórico e real, possibilitando a compreensão adequada de suas possibilidades e limitações, bem como sua perspectiva e fundamentação teórica, para compor uma análise documental, que segundo Lüdke e André (1986, p. 38) “consiste em buscar as identificações factuais a partir de questões e hipóteses de interesse” por meio do tratamento das informações colhidas.

A análise documental representou, nesta tese, o ponto de partida para captar a lógica do funcionamento do Programa. Foram pesquisados temas sobre educação integral, legislação do Programa e propostas de atividades educativas; para tanto, os documentos oficiais foram utilizados como recurso, dentre os quais constam edições de diários oficiais, federal e municipal e cadernos publicados pelo Ministério da Educação (MEC). Também foram utilizados dados sobre as ações do trabalho educativo em duas escolas da rede municipal de educação de Campinas, colhidos em entrevistas e diálogos, bem como também observei os registros escolares em seus projetos pedagógicos (caracterização escolar, IDEB, proposta pedagógica, dados do Programa), com exceção da escola na qual esta pesquisadora atuou profissionalmente.

Da perspectiva teórica, utilizou o método do materialismo histórico e dialético, que trata da realidade, da ontologia do real, da ontologia do real, método que procura captar e reproduzir o pensamento da realidade concreta, em seus nexos e contradições, para explicitar os princípios do *Programa Mais Educação*, considerando-o desde sua gênese até sua implementação nas escolas

pesquisadas. Nesta análise procurou-se entrelaçar o trabalho educativo da escola com as ações geradas pela Programa enquanto Política Pública.

O estudo desenvolvido pauta-se em três fundamentos básicos. Primeiro, o materialismo, a condição material para a sobrevivência do homem. Marx e Engels, na obra *A ideologia alemã* (2007), considera a premissa de que os homens precisam “estar em condições de viver para poder fazer história” (MARX; ENGELS, 2007, p. 32-33). Sendo assim, a história é o segundo fundamento a qual vincula as produções de vida material do homem na relação com o trabalho. O terceiro fundamento da metodologia refere-se à lógica dialética de Marx. Ele identifica na lógica dialética o “princípio dinâmico do materialismo, o que viria a resultar na concepção revolucionária do materialismo como filosofia da prática” (MARX, 1996, p. 7), pois, para Marx, a ideia não precede o real, o fato, o dado ou matéria; ela é constitutiva do real, ou seja, é o real interpretado no pensamento do homem (concreto). Nesta visão, como afirma Marx (1996, p. 24), a “investigação exige o máximo de esforço possível no domínio do material fatural” e se apresenta, assim, como a possibilidade teórica de análise em seus pormenores do que está sendo estudado.

Este método contribui para captar como foram compostos os processos históricos dessas relações, suas determinantes, diante dessa constituição do real de um programa federal implementado nas escolas de Campinas. Para análise do trabalho educativo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, outros autores foram estudados, sobretudo Dermeval Saviani (1999, 2007, 2008a e 2010), cuja contribuição se estende à análise da política pública educacional contemporânea. Outros autores estudados são György Lukács (1974, 1978, 1979), que trata da ontologia do ser social, e Antonio Gramsci (1978, 1981, 1991, 2004a, 2004b e 2004c), que aborda a hegemonia política dos meios de produção e a cultura ideológica da sociedade.

Como base teórica para a educação integral, destacam-se Anísio Teixeira (2007), Cavaliere (2007) e J. Moll (2007 e 2011), que discutem a sua importância, as políticas públicas que envolvem essa modalidade de ensino e a formação docente na contemporaneidade.

A ontologia do ser social proposta por Lukács (1978, 1979) explicita a contribuição de Marx para a compreensão de que a essência humana é o construto da história dos homens.

A educação, como parte constitutiva dessa história tem exercido seu papel na reprodução da vida social, seja na conservação ou na superação dos pilares sociais, econômicos, políticos e culturais da sociedade. Lukács (1978,1979), ao investigar quatro categorias ontológicas fundamentais do mundo dos homens – trabalho, reprodução, ideologia e estranhamento ou alienação –, fornece instrumentos para a compreensão de que a educação e o trabalho são categorias indissociáveis.

Há, ainda, nestas reflexões, a concepção de Saviani (2008a) que articula a educação e a sociedade a partir da constatação da sociedade atual, dividida em classes e de interesses opostos. O autor afirma que a essência do trabalho educativo é produzida, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular (2008a, p.13).

Desse modo, o caminho traçado pela pesquisa deu-se após o estudo do Programa Mais Educação por meio da análise documental e da síntese histórica que o compôs, de forma a estruturar a pesquisa de campo realizada, como referido, junto à rede municipal de ensino de Campinas. As entrevistas foram realizadas com sujeitos envolvidos no trabalho do Programa Mais Educação, em dois espaços e momentos distintos envolvendo profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Campinas e das escolas. No primeiro momento, foi realizada uma entrevista com o coordenador do Programa Mais Educação do município, em abril de 2012, em seu local de trabalho, visando à análise e identificação dos trâmites políticos e articulações do Programa no interior da Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

O segundo momento ocorreu em abril de 2013, em duas escolas da rede municipal de ensino de Campinas, aqui identificadas como A e B. O critério de seleção das mesmas foi estabelecido em função do número elevado de atividades desenvolvidas no contraturno escolar, demonstrando experiência com o Programa. As escolas estão situadas em áreas urbanas e populosas, em pontos opostos da cidade, com características diferentes para as faixas etárias atendidas.

Com relação à estrutura, esta tese encontra-se organizada em quatro capítulos. O capítulo 1 tem como propósito apresentar os caminhos teórico e metodológico traçados pela pesquisa com o objetivo de investigar o Programa Mais Educação em seus fundamentos ontológicos, epistemológicos e



metodológicos. Para isto, o mesmo está organizado em três seções. A primeira seção trata do referencial teórico e discorre sobre o “materialismo histórico-dialético”, estabelecido por Karl Marx no intuito de analisar a proposta do Programa, partindo do real concreto observado para, posteriormente, analisar como foram compostos os processos históricos dessas relações, suas determinantes diante dessa constituição do real. Na segunda seção aborda-se o caminho da pesquisa, o interesse pelo tema e a trajetória percorrida. A terceira seção se destina à compreensão dos fatores que implicaram na definição e composição do Programa Mais Educação, de onde partiram as propostas que produziram tais concepções, abrangência e ações na escola.

O capítulo 2 trata da análise documental realizada a partir da leitura cuidadosa do Programa a partir dos documentos oficiais e da legislação relativa à regulamentação da implantação do mesmo quanto a objetivos, propostas e metas. A perspectiva assumida exigiu um olhar cuidadoso para a proposta de formação humana diante dos determinantes temporais e espaciais e dos tipos de interlocutores. Com vistas à identificação dos aspectos teóricos envolvidos, o Programa foi subdividido em quatro itens: legislação; educação integral; plano de ação para a construção de uma proposta político-pedagógica; gênese.

O objetivo desse capítulo foi dar ao leitor informações detalhadas sobre o programa para a identificação dos aspectos teóricos envolvidos.

O capítulo 3 apresenta os dados da pesquisa realizada na rede municipal de educação da cidade de Campinas com vistas à análise e implantação do Programa, considerando-se os trâmites políticos e as articulações demandadas para o trabalho educativo nas escolas pesquisadas, bem como as possíveis mudanças ali produzidas, explicitando-se as políticas públicas municipais e a autonomia.

O capítulo 4 analisa a estrutura do Programa a partir do seu processo histórico, partindo da sua elaboração, sua proposta político pedagógica, seu plano de ação, à sua implantação. Elabora-se, nesta seção, a crítica ao mesmo com base na concepção do materialismo histórico dialético que, por sua vez, possibilitou a análise dos conteúdos que emergiram dos processos e as conexões com os temas tratados nos capítulos anteriores, inter-relacionando história, teoria e campo de pesquisa.

As considerações finais apresentam uma exposição das proposições do programa identificando os aspectos que imergiram da análise dos dados desta investigação, suas afirmações e contradições. Optou-se por elencar os fatores decorrentes das inter-relações que foram produzidas no decorrer de toda pesquisa desenvolvida. A opção pelo tema justifica-se pela relevância da discussão a respeito de uma Política Pública que delinea os caminhos e os procedimentos que estarão presentes na educação pública brasileira, compondo os modos a partir dos quais se estabelecerão os processos de formação da grande maioria dos estudantes do País, bem como compondo as formas de aplicação dos recursos públicos em termos de valor financeiro.

## **CAPÍTULO 1**

### **REFERÊNCIAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS**

Este capítulo apresenta o caminho teórico e metodológico percorrido pela pesquisa no decorrer da investigação a respeito do Programa Mais Educação, inserido em escolas da rede municipal de ensino de Campinas entre os anos de 2011 e 2013, discorre sobre os fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos que orientam este percurso; para tanto, está organizado em três seções.

A primeira seção trata do “materialismo histórico-dialético”, como referencial teórico adotado como aporte deste trabalho, por se tratar de um tema que compõe a realidade atual, com suas relações sociais complexas. Este método contribuiu para a análise da estruturação e elaboração do Programa nas suas correlações com a sociedade e seus meios de produção, tornando possível a identificação de suas coerências e contradições e seus nexos com a história produzindo assim o diálogo entre a teoria e a empiria. Para Marx a ação humana “[...] se faz na concretude e complexidade de um sistema de relações sociais, produtor e reproduzidor da vida em todas as suas dimensões” (MARX, 1999, p. 214). Analisar o programa Mais Educação requer, portanto, a indagação sobre essas relações sociais no sentido de como foram concebidas e estruturadas.

Nesse sentido, esta seção está, por sua vez, subdividida em quatro temas que contribuíram para fornecer parâmetros teóricos à análise do Programa: os fundamentos teóricos metodológicos; o capitalismo e o marxismo; a educação e o marxismo e o Programa Mais Educação; o materialismo histórico e dialético.

Na segunda seção está delineado o caminho da pesquisa; o interesse pelo tema e as escolhas metodológicas; as determinações categóricas apontadas; os fundamentos teóricos diante do fato pesquisado. Na terceira seção identifica-se o problema da pesquisa após o estudo do Programa e da síntese histórica da Educação Integral; fontes documentais e históricas permitiram o confronto com o dado factual, capturando o real como base teórica para estruturar e orientar a pesquisa.

## 1.1 Referencial teórico: materialismo histórico-dialético

### 1.1.1 Fundamentos teórico-metodológicos

Esta pesquisa ancorou-se nos fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético de Karl Marx (1818-1883), cuja metodologia de investigação procura captar e reproduzir no pensamento a realidade concreta. Pauta-se em três fundamentos básicos: o materialismo, a história e a lógica dialética.

O materialismo é a condição material para a sobrevivência do homem, ou seja, o indivíduo em sua condição de ter de produzir materialmente para sua subsistência. Em sua obra *A ideologia alemã*, Marx e Engels (2007) afirmam que é pela existência humana que a história se compõe, “a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder fazer história” (MARX; ENGELS, 2007, p. 32-33). Sendo assim, vincula-se a história da humanidade, em suas produções de vida material, com a relação com o trabalho.

Para tanto, ancorar-se no método de Marx em uma pesquisa exige identificar como os meios de produção estão organizados na sociedade, como o homem tem provido seus meios de sobrevivência e a forma como isso tem sido estabelecido historicamente. Para tanto, conhecer as condições de produção que foram sendo constituídas pelo homem compõe a *história*, que é seu segundo fundamento. Para Marx, “o primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico” (MARX; ENGELS, 2007, p. 33).

Desta forma, a história discorre em um processo evolutivo que exige, primeiramente, conhecer os pormenores de dados e fatos tratados. “A primeira coisa a fazer em qualquer concepção histórica é, portanto, observar esse fato fundamental em toda a sua significação e em todo o seu alcance e a ele fazer justiça” (MARX; ENGELS, 2007, p. 33). O segundo ponto refere-se aos meios de obtenção que satisfaçam as necessidades da primeira etapa. Em vista disso, o homem adquire novas necessidades, constituindo-se o primeiro ato histórico. O terceiro ponto refere-se à constituição das relações sociais em que são ampliadas

as necessidades humanas, requerendo novas e estendidas formas de compor as relações sociais. O quarto ponto trata do estado social, no sentido em que é condicionado ao modo de cooperação dos indivíduos; é a soma das forças produtivas dos indivíduos, “modo de cooperação que é, ele próprio, uma força produtiva” (MARX; ENGELS, 2007, p. 34). A metodologia de Marx propõe, portanto, a análise da crise na base produtiva da sociedade capitalista.

O terceiro fundamento da metodologia de Marx refere-se à *lógica dialética* elaborada a partir de Hegel, porém com as ressalvas ao que seu postulado idealista apontava. Na lógica dialética Marx identifica o “princípio dinâmico do materialismo, o que viria a resultar na concepção revolucionária do materialismo como filosofia da prática” (MARX, 1996, p. 7), pois, para ele, a ideia não precede o real, o fato, o dado ou matéria; ela é constitutiva do real, ou seja, é o real interpretado no pensamento do homem (concreto).

O método explora as determinações categóricas partindo do real observado, ou melhor, “do real aparente” ou “empírico” (NETTO, 2006) em contato com os fundamentos teóricos tratados, abstrações, elaborações do pensamento (PIRES, 1997; NETTO, 2006). Busca segundo Pires (1997), abstrair e compor o “concreto (real pensado)” na medida em que se apodera dos elementos que compõem a pesquisa, dos fatos em seus detalhes e dos processos históricos que os determinaram no sentido de uma compreensão do que há de essencial no objeto. Nesta visão, como afirma Marx (1996, p. 24), a “investigação exige o máximo de esforço possível no domínio do material fatural”. Desta forma, o mesmo se apresenta como possibilidade teórica de análise pormenorizada do que está sendo estudado:

O seu procedimento consistia sempre em avançar do empírico (os “fatos”), apanhar as suas relações com outros conjuntos empíricos, investigar a sua gênese histórica e o seu desenvolvimento interno e reconstruir, no plano do pensamento, todo este processo. (NETTO, 2006, p. 31).

Para Marx, o ponto de partida é sempre o fato que se revela e que é importante para o conhecimento. Identificar seus nexos com a história e com outros fatos faz parte desse movimento entre a empiria e a teoria, que produz o conhecimento. Se a produção de vida material do homem faz-se pela relação com o trabalho, e esta produção material está relacionada com a vida social, tem-se

que, é pelo modo que se compõem as relações com o trabalho que se estabelecem as relações da sociedade. Neste sentido, para Lessa e Tonet,

O trabalho é o fundamento do ser social porque, por meio da transformação da natureza, produz a base material da sociedade. Todo processo histórico de construção do indivíduo e da sociedade tem, nessa base material, o seu fundamento. (2011, p. 27).

No estudo do método em Marx, a categoria totalidade tem importância para identificar e compor os nexos entre os elementos da pesquisa. Neste sentido, a totalidade, como afirma Kosik (1995, p. 44), é a “realidade como um todo estruturado dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”.

O método de Marx visa investigar as relações entre os elementos que constituem essa totalidade, tanto pela sincronia dos dados e fatos que coexistem e interagem como pela diacronia do objeto no dado momento de sua evolução histórica, porém nunca de forma isolada, mas unida em um conjunto que compõe esta totalidade. Deste modo, o desenvolvimento da pesquisa capta “o modo como as feições e situações da realidade exterior ao pensamento conhecedor e que constituem o objeto do conhecimento, se dispõem e compõem, em si e entre si, no espaço e no tempo” (PRADO JR., 2001, p. 22). Para o autor, as relações presentes na realidade, apreendidas no pensamento, constituem o conhecimento.

A relação engloba os objetos relacionados numa totalidade e nova unidade; num sistema de conjunto dado precisamente pela relação que vem a ser a disposição sincrônica e diacrônica dos mesmos objetos, pela posição espacial e sucessão temporal respectiva de cada um com respeito aos demais e da totalidade que, relacionados, eles constituem. (PRADO JR., 2001, p. 22-23).

Neste método de pesquisa pode-se perceber que o objeto de estudo interage com os fatos da história, bem como com os elementos aos quais está relacionado. O que neste processo interessa à pesquisa é o desenvolvimento dessas relações, “em si e entre si, no espaço e no tempo” na “identificação do objeto” do conhecimento (PRADO JR., 2001, p. 22).

Ao tratar do método, Marx o fez consciente de seu procedimento para a elaboração da teoria do sistema capitalista. (PRADO JR., 2001). Ao observador

cabe identificar as mudanças estruturais na economia capitalista e na organização social e política que interagem e interferem no objeto do estudo.

O estudo do método e da teoria marxista trouxe significativo auxílio para indagar sobre o ser em sua formação humana, em que o conhecimento é constituído por um sistema relacional com o concreto, com a circunstância socioeconômica do modo capitalista de produção. É “no contexto do modo capitalista de produção que a problemática deve ser colocada” (LOMBARDI, 2010, p. 222), considerando que toda a obra de Marx critica o modelo capitalista de sociedade em sua totalidade, contradições e mediações, que foram categorias estudadas por ele. Para Netto (2011), é por meio dessas categorias que Marx explicita sua metodologia. Conforme Netto:

Articulando estas três categorias nucleares – a totalidade, a contradição e a mediação –, Marx descobriu a perspectiva metodológica que lhe propiciou o erguimento do seu edifício teórico. Ao nos oferecer o exaustivo estudo da “produção burguesa”, ele nos legou a base necessária, indispensável, para a teoria social. (NETTO, 2011, p. 132).

Pode-se definir que três categorias contribuem para desenvolver o método em Marx: totalidade, contradição e mediação. Portanto, a abordagem dessas categorias na tese contribui para a análise dos objetivos traçados.

### 1.1.2 Capitalismo e marxismo

Tendo em vista que o objeto de estudo é um programa de governo para uma proposta educacional em uma sociedade capitalista, o tema requer que se discutam as relações existentes entre as classes sociais formadas por esse modelo de sociedade e as condições materiais que as têm permeado na perspectiva marxista. Em seu texto “Burgueses e proletários”<sup>2</sup>, Marx e Engels expõem que as condições econômicas, no curso da história, sempre estiveram submetidas às lutas de classes, afirmando que “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes” (MARX; ENGELS, 2010, p. 40). Isto resulta de sua exposição ao quadro de exploração do trabalho dos

---

<sup>2</sup> Texto presente no livro *Manifesto comunista* (2010), de 1890, que tratou sobre a história das lutas de classes.

operários diante de todo contexto de progresso econômico e científico que a sociedade europeia atravessava naquele momento. Conforme afirmam, “o mercado mundial acelerou enormemente o desenvolvimento do comércio, da navegação, dos meios de comunicação” (MARX; ENGELS, 2010, p. 41), promovendo a expansão da indústria, ampliando o capital e formando uma nova classe social: a burguesia.

Marx questionou as reais condições sociais e econômicas e a continuidade das relações de exploração pelo trabalho, apesar de todos os avanços tecnológicos, científicos, exploração econômica de novos continentes, mudanças políticas e ideológicas e a expansão do capital, ocorridos pelas “transformações no modo de produção e circulação” (MARX; ENGELS, 2010, p. 41). A sociedade moderna não alterou a lógica das relações de divisão de classes; o que se tem assistido até o momento presente é a alteração nas formas produtivas, que retirou o mundo ocidental da estagnação para o desenvolvimento, apoiado na ideia de liberdade, na geração da livre concorrência, sob o domínio econômico e político da classe burguesa. Marx e Engels abordaram o tema com veemência no *Manifesto comunista*, descrevendo com detalhes o quadro daquela realidade.

Com o desenvolvimento da burguesia isto é, do capital, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos operários modernos, os quais só vivem enquanto têm trabalho e só têm trabalho enquanto seu trabalho aumenta o capital. Esses operários, estrangidos a vender-se a retalho, são mercadoria, artigo, de comércio, como qualquer outro; em consequência, estão sujeitos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as flutuações do mercado. (MARX; ENGELS, 2010, p. 46).

Nesta crítica feita por Marx, observa-se que o trabalho é identificado no modelo capitalista como produção humana necessária aos interesses do capital, e não como algo que se vincula aos interesses do homem como homem a realizar-se e humanizar-se pelos vínculos estabelecidos com seu trabalho e pelo conhecimento produzido desta relação. Pelo trabalho, o homem pode se desenvolver, expandir a criatividade e ajudar no desenvolvimento social, mas, na realidade, o modelo capitalista tem impingido ao homem uma árdua tarefa para sua subsistência rotineira e enfadonha.

Esse é um campo específico da discussão teórica, da forma de organização da sociedade no modelo capitalista, no qual o trabalho é identificado



como tema de importância para a compreensão da história do homem. Marx aponta a permanente exploração do homem diante de seu trabalho, de sua produção. O homem perdeu o elo existente entre sua produção e sua vida. Para Marx: “o trabalhador se relaciona com o produto de seu trabalho como a um objeto estranho” (MARX, 1984, p. 112). Na realidade, a sociedade moderna distanciou o homem de sua atividade, do objeto produzido por seu trabalho.

a apropriação do objeto se manifesta a tal ponto como estranhamento que quanto mais objetos o trabalhador produzir tanto menos ele pode possuir e mais se submete ao seu produto. (MARX, 1984, p. 111).

Desta forma, quanto mais o homem foi produzindo, enriquecendo no mundo materialmente, mais empobrecido foi tornando seu espírito, porque se afasta de identificar-se com o processo que o humaniza pelo trabalho (MARX; ENGELS, 2007). A este processo Marx chamou de alienação, que representa uma das formas mais intensas e cruéis de desconstruir a possibilidade do homem vislumbrar-se com a totalidade em seus nexos. A alienação desarticula a ideia de construir conhecimento no trabalho.

a alienação humana, e acima de tudo a relação do homem consigo próprio, é pela primeira vez concretizada e manifestada na relação entre cada homem e os demais homens”. Assim, na relação do trabalho alienado cada homem encara os demais de acordo com os padrões e relações em que ele se encontra situado como trabalhador. (MARX; ENGELS, 2007, p. 8).

Nessa perspectiva, a categoria totalidade, já tratada anteriormente, tem importância central na articulação para compreender a realidade concreta em suas manifestações históricas. A totalidade concreta vincula as forças produtivas com todo conteúdo real de vida. Conforme Marx e Engels (2007, p. 73), “a apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é, precisamente por isso, o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos”.

Nesta compreensão, a divisão social do trabalho na sociedade capitalista acentua a capacidade de identificar a relação entre o particular e a totalidade, pois, diante das rupturas provocadas no indivíduo, a totalidade do processo de

seu trabalho produz um indivíduo fixado em uma posição determinada, acabando por ter uma visão parcial e limitada da realidade.

Desta forma, Marx e Engels (1992) retomaram a ideia de transformações no processo de produção material e simbólico da sociedade moderna. Trata-se do instante da concepção da educação marxiana, que foi estabelecida em três aspectos:

educação intelectual; educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.(p. 60).

Se a produção do conhecimento realiza-se pelo conjunto de seres humanos, sua sistematização ocorre em uma distribuição desigual, segundo a origem de classes, por meio da escola. Kuenzer afirma:

A escola, por sua vez, constituiu-se historicamente como uma das formas de materialização desta divisão. Ela é o espaço por excelência do saber teórico divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma das classes sociais. [...] Assim, a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão. (2002, p. 79-80).

Para tanto, as ideias de Marx apresentam a prerrogativa de que esses diversos aspectos que envolvem a educação e a relação que se estabelece entre formação e trabalho não devem servir simplesmente para a ampliação da produtividade, mas requerem colocar em discussão uma educação que preconize a grande maioria da população produtiva por meio da práxis do trabalho intelectual ao trabalho manual ou operacional.

### 1.1.3 A educação e o marxismo

Os apontamentos e as críticas apresentados por Marx e Engels alertam para a compreensão da relação direta que há com os meios de produção na qual a

educação se estabelece e se organiza na sociedade. “A educação, como um aspecto ou dimensão da vida social” (LOMBARDI, 2011, p. 347) é estabelecida, portanto, em uma dimensão de múltiplas facetas, de movimentos contraditórios diante das diversas intervenções produzidas e submetidas pelos interesses diversos daqueles aos quais se relacionam. Um dos aspectos dos movimentos contraditórios na sociedade capitalista, já destacado por Marx, são as lutas de classes entre a burguesia e proletariado, entre capital e trabalho, conseqüentemente, as contradições no modo de conceber a escola para as diferentes classes sociais.

Em síntese, para Marx “a educação (e o ensino) é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material; isto é, a forma como os homens produzem sua vida material, bem como as relações aí implicadas” (LOMBARDI, 2011, p. 347).

Entendida a educação como uma estrutura articulada no modo capitalista de produção, a relação entre trabalho e educação passa a compor um critério de análise para a educação marxista, embora entendendo que o meio de produção é intrínseco à natureza humana e necessário à sua subsistência. Reiterando essa afirmação, Saviani diz que “o homem precisa produzir continuamente sua própria existência. [...] Para tanto, em lugar de adaptar-se à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la” (SAVIANI, 2008a, p. 11). Desta forma, o homem condiciona o papel de educar para apropriar-se dos recursos da natureza que, para “a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana” (SAVIANI, 2008a, p. 11).

A educação marxista objetiva eliminar a diferença entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, viabilizando a todos os homens uma compreensão integral do processo de produção e, com isso, conduzindo a uma aproximação entre a ciência e a produção, entre a ciência e o saber do trabalhador em seu ato de produzir pelo capital.

O homem põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. (MARX, 2002, p. 211).

Dentre os debates, propostas e práticas pedagógicas marxistas defendidas no Brasil, têm apresentado grande expressão para a sistematização e difusão a que ocorre por meio da pedagogia histórico-crítica, sistematizada por Demerval Saviani. Para tanto, optei, também, por tratar o tema na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, de modo a possibilitar uma real articulação entre o plano teórico (abstrato) e a situação real e concreta, como aponta Saviani ao se referir à prática educativa em que o professor lida com o indivíduo concreto que representa a síntese de inúmeras relações sociais (SAVIANI, 2008a), o que estabelece olhar esta prática para além de seus dados empíricos extraídos do cotidiano.

Diante desse argumento, é possível conceber, em caráter epistemológico da crítica, o que possibilita maior e melhor compreensão do fundamento do que se produz, do caminho dessa produção e para quê ou para quem se produz.

No contexto social, político e econômico em que se institucionaliza a educação, em especial para a classe trabalhadora, a relação da educação com o trabalho produtivo precisa proporcionar ao trabalhador a dimensão integral de todos os caminhos para os meios de produção.

Marx e Engels sinalizavam, no final do século XIX, que “a educação convertia-se em instrumento de dominação ideológica” (LOMBARDI, 2011, p. 359) e defendiam que era preciso ampliar a educação pública de modo a atender à necessidade social. Conforme aponta Lombardi,

Marx e Engels não duvidavam que fosse necessário que as instituições públicas se responsabilizassem pela educação. Eles repudiavam o controle que o Estado exercia sobre ela, já que esse repúdio era a forma de impedir que a burguesia contasse, além dos outros poderes de que já dispunha, com todo o aparato escolar posto a seu serviço. (LOMBARDI, 2011, p. 359).

A partir desta reflexão, reconhece-se o interesse do capital, neste período, na educação como um processo de adequação às necessidades produtivas tendo em vista os novos desafios e a realidade de desenvolvimento técnico e, portanto, de mão de obra para o atendimento dessa demanda. Neste caso, as críticas apresentadas por Marx defendem a educação estatal, gratuita, laica, obrigatória e universal para todas as crianças como mecanismo social que vislumbre a percepção da totalidade da sociedade para compor um quadro de enfrentamento do modelo capitalista e que produza uma educação transformadora, de múltiplos

saberes acumulados pelo homem, e, portanto, propriedade da humanidade; os trabalhos intelectual e manual devem coexistir sem rupturas, mas inter-relacionados na prática social, e conduzir “a uma reaproximação entre a ciência e a produção” (LOMBARDI, 2011, p. 362).

Tal visão leva os trabalhadores ao domínio científico e tecnológico de um novo processo de produção, que propicia as condições para a construção de uma estrutura social participativa. “As observações de Marx e Engels sobre a educação, ensino e qualificação profissional foram construídas a partir da crítica das teorizações e práticas burguesas” (LOMBARDI, 2010, p. 222).

Neste contexto de edificação ideológica é que a burguesia tem estabelecido um controle sobre a classe dominada de forma a estabelecer sua ideologia permeando a consciência dos dominados, transformando-os em objetos de uso e de exploração (MARX, 2007). Assim sendo, a crítica de Marx recai sobre o poder hegemônico que as classes dominantes exercem para a manutenção da estrutura econômica por meio do direito, da religião e da educação nas mais diversas formas de controle.

Desta forma, a evolução dos meios de produção condiciona a evolução da sociedade. Mais ainda, condiciona o modo de pensar de uma época:

as ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes aprendidas como ideia; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

Sendo assim, as ideias de dominação expressas no mundo material apontam os processos de consciência que se estabelece na relação do homem com o mundo. Para tanto, “estudar o processo de consciência é refletir sobre a ação dos indivíduos e das classes em sua pretensão de mudar o mundo” (IASI, 2002, p. 12).

Neste esforço de debater o sistema capitalista e assumir o debate com autores que viabilizam o método que apresentam concepções ideológicas marxistas e, portanto, com possibilidade de transformação social, o estudo da obra de Gramsci auxilia na análise das dimensões pedagógica e política e na concepção da escola para o atendimento às classes subalternas. Manacorda, ao se referir à pesquisa de Gramsci, afirma:

O traço mais original da pesquisa de Gramsci pode ser talvez indicado precisamente pelo fato de que, seja qual for o momento ou o nível da relação pedagógico-político por ele tratado – a tecnologia, a ciência, a história, a lógica, a moral – tudo se coordena em um nexos homogêneo, em que cada aspecto implica necessariamente no outro. (MANACORDA, 2008, p. 282).

Gramsci identifica-se com a metodologia de Marx pelo modo como analisa as interações e conexões dos elementos da pesquisa. Para ambos o objeto de estudo está vinculado ao contexto de uma realidade social estruturada por seu modo de produção. Elaboram a crítica ao modelo de sociedade capitalista que serve de possibilidade para repensar outras formas de organização da sociedade.

Desta forma, Gramsci (1978) localiza um indicador marcante de transformação que vai além dos aspectos de dominação dos meios de produção pela classe subalterna. O autor trata de forma peculiar os aspectos éticos, políticos, culturais e ideológicos da sociedade em seu processo formativo. A leitura de Gramsci aponta para desafios epistemológicos que podem estabelecer novas formas de pensar e agir, situar-se no mundo e posicionar-se diante da história e da sociedade.

Quando expôs a escola unitária como proposta de transformação da escola, Gramsci apresentava um caminho, uma possibilidade para estabelecer uma educação que superasse o modelo capitalista de educação, em que propunha a unificação dos trabalhos intelectual e industrial. Para o autor, a forma de estruturar a educação da classe trabalhadora não permitia a formação para uma consciência teórica de sua ação para atuar na sociedade e que pudesse estabelecer o conhecimento do mundo. Desta forma, o autor define que é pela consciência teórica de sua ação que o homem consegue identificar as contradições existentes em sua ação.

é possível dizer que ele tem duas consciências teóricas, uma implica em ação, e que realmente une a todos os colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explicada ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica. (GRAMSCI, 2004b, p. 103).

Percebe-se, portanto, nesse discurso de Gramsci, que “a compreensão crítica de si mesmo é obtida por meio de uma luta de hegemonias políticas, de

direções contrastantes, primeiro no campo ético para atingir a elaboração superior da própria consciência” (GRAMSCI, 2004a, p. 103-104). O autor explicita e denuncia a formação dualista que ocorre na escola dentro do contexto da sociedade capitalista moderna.

a divisão da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se aos dominantes e aos intelectuais. (GRAMSCI, 1991, p. 118).

Dessa maneira, aponta que o modelo de escola para a sociedade capitalista pauta-se por uma formação de acordo com a lógica da produção.

Nesse caso, a educação pode ser utilizada como instrumento de dominação e reprodução das relações sociais, pois na sociedade as ideologias circulam e a educação está inserida neste contexto; entendida em sentido mais amplo, envolve-se com as relações existentes de toda a sociedade. Para Gramsci:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e o trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes novo conteúdo. (GRAMSCI, 2004b, p. 40).

Assim, para uma ação transformadora, a escola requer uma mudança prática em sua forma de organizar-se, como ampliar seus espaços internos e externos, compor parcerias e compor um corpo de profissionais engajados neste modo de conceber a educação,.

#### 1.1.4 O objeto de pesquisa – o Programa Mais Educação e o materialismo histórico e dialético

Para a investigação do Programa Mais Educação de acordo com esta metodologia, foi necessário identificar as relações que permearam o problema da pesquisa. Para isso, busquei analisar essa realidade a partir dos processos no contexto em que surgiram e se desenvolveram e das interações estabelecidas entre as várias instâncias que conceberam o ideário educativo, partindo das

concepções expressas nos documentos oficiais e que permearam a elaboração do programa, sua história, seu plano de ação.

Como afirmam Marx e Engels:

A produção de ideias, de representações, concepções, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. [...] A consciência nunca pode ser outra coisa senão existência consciente, e a existência do homem é seu processo de vida real. (MARX; ENGELS, 2007, p. 93).

O caráter crítico dessa opção metodológica contribui para a análise das reais condições de operacionalidade do programa, sua agenda e sua urgência quanto à implantação nas escolas de Campinas e as mudanças provocadas na organização das mesmas. Partindo do pressuposto do método do materialismo histórico e dialético, em que o procedimento consiste em avançar dos dados empíricos para captar as relações com outros conjuntos empíricos, iniciei uma leitura atenta de todos os cadernos referentes ao Programa Mais Educação publicados pelo Ministério da Cultura (MEC), desde sua implantação em 2009 até o ano de 2013.

O extenso material teórico permitiu captar detalhadamente os elementos do objeto da pesquisa – no caso, o Programa Mais Educação –, rastrear suas conexões e extrair as categorias, que são, para Marx e Engels (2007), as determinações objetivas da existência. Desta forma, das categorias extraídas, a política pública do programa destacou-se de imediato como algo próprio da implantação do Programa Mais Educação. Todo o movimento provocado pelas conexões foi imediatamente colocado em sua dimensão sincrônica, expressa nos vários elementos identificados que passam a coexistir.

A leitura dos documentos já revela a existência de categoria mediante à qual todo aparato conceitual e teórico expresso no material do Programa produz inúmeras indagações a respeito de seu processo de implementação nas cidades e nas escolas, dos recursos financeiros, do trabalho educativo, dos envolvidos e suas possibilidades, da concepção ideológica e pedagógica do programa, tanto na esfera local como na federal, dos relatos históricos que determinaram o Programa como uma política educacional, ou seja, do caráter diacrônico, mediante sua história e suas modificações desde sua origem.



A partir dessa compreensão, buscou-se identificar os caminhos percorridos pela política pública do Programa e seus nexos, que imbricaram com outras categorias que foram sendo desveladas no curso da pesquisa.

Tendo em vista os contornos da formulação de um programa estabelecido pelo governo federal representado na figura de Estado, Gramsci (1991) auxiliou na análise e na interpretação das intervenções estabelecidas pela sociedade civil como disputa pela hegemonia sobre os caminhos da educação brasileira que compuseram a política pública do programa.

Para Gramsci, é o Estado que exerce a função de manutenção do sistema capitalista e burguês de sociedade. Para tanto, identificar no seio desta política as relações históricas e econômicas que a definiram traz subsídios para uma posterior análise de suas pretensões. Sendo assim, alguns elementos de análise extraídos dos documentos do Programa vinculam-se ao trabalho voluntário, o que leva a correlacioná-lo ao trabalho educativo, aos princípios educativos, sob a égide do Estado mantenedor, controlador e avaliador que define os critérios de atendimento à população em uma sociedade de classes com essas condições de organização social.

Neste sentido argumentar sobre trabalho educativo, tem-se os alicerces teóricos oferecidos pela pedagogia de Saviani (2008a). Esta preconiza que a função da escola é transmitir os saberes objetivos historicamente produzidos, levando os indivíduos a constituírem uma consciência filosófica de seu papel na sociedade, das condições sociais existentes, da divisão em classes. Esta consciência deve viabilizar o agir, de modo a transformar a realidade em que se vive, tornando esses saberes um princípio de qualidade da educação (SAVIANI, 2008a; 2008b).

Saviani (2008a) argumenta sobre o fato de não existir um sistema educativo no Brasil, algo que dê continuidade à prática pedagógica e às teorias trabalhadas nas escolas, evitando as constantes mudanças e intervenções pedagógicas. Para estabelecer um sistema de ensino, é necessário que os professores participem de maneira consciente, com formação e entendimento teórico. É necessária, também, uma mudança nas condições de trabalho e recursos materiais. Ou seja, é preciso haver outra forma de ação e de utilização dos recursos materiais destinados à educação no Brasil.

A partir desse argumento, entende-se que a pedagogia histórico-crítica considera de fundamental importância a filosofia ou a ação reflexiva no ato educativo, assumindo o papel de promover a consciência do homem sobre suas ações e sobre sua relação com a sociedade, conforme apontam Saviani e Duarte (2010).

se a educação é uma atividade específica dos seres humanos, se ela coincide com o processo de formação humana, isso significa que o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem. E a filosofia é a forma mais elaborada do grau mais elevado de compreensão do homem atingido pelo próprio homem. (p. 423).

Para Saviani (2008a), a formação consiste na passagem do senso comum à consciência filosófica, e isso caracterizaria a elevação do nível cultural da população, estabelecendo o comprometimento social com as camadas sociais desprovidas de bens materiais e culturais. Cabe à prática educativa, como já apontado anteriormente, fazer a relação entre a ação pedagógica, a prática social e o conteúdo a ser tratado, aproximando-os em nível de pensamento, como também aproximando o senso comum da consciência filosófica.

Duarte (2001), ao arguir sobre a pedagogia histórico-crítica, defende o papel da escola como o lugar, por excelência, de ensinar o saber objetivo acumulado historicamente para sua ampla socialização.

É por essa razão que a pedagogia histórico-crítica deve defender, de forma radical, que o papel da escola consiste em socializar o saber objetivo historicamente produzido. Não se trata de defender uma educação intelectualista nem de reduzir a luta educacional a uma questão de quantidade maior ou menor de conteúdos escolares. A questão é a de que, ao defender como tarefa central da escola a socialização do saber historicamente produzido, a pedagogia histórico-crítica procura agudizar a contradição da sociedade contemporânea, que se apresenta como a sociedade do conhecimento e que, entretanto, ao contrário do que é apregoado, não cria as condições para uma real socialização do saber. (DUARTE, 2001, p. 29-30).

Diante desses autores citados, que têm sua raiz na ontologia marxista, identifica-se que a especificidade da educação é o saber objetivo que problematiza o contexto histórico e social, que requer ser definido a partir de uma política educacional. Esses são fatores necessários à formação de todos os

envolvidos com o trabalho educativo, especialmente os professores, que precisam compreender os argumentos de defesa de sua atividade como trabalho intencional e ensinar sem diferenciar as classes sociais. A partir de sua consciência filosófica, devem eles contribuir para que o aluno possa buscar a superação de sua condição de dominação em seu contexto social e oportunizar a condição de aprender, de modo a diminuir a distância entre a realidade social e o conteúdo elaborado da escola pública, permitindo analisar os efeitos do modelo capitalista constituído historicamente.

Portanto, as escolas públicas precisam agir de modo a conquistar a função pela qual existem. Conforme Duarte,

[...] devemos lutar por uma educação que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual encontra-se atualmente o gênero humano. Sem esse nível de compreensão da realidade social e natural, é impossível o desenvolvimento de ações coletivas conscientemente dirigidas para a meta de superação da sociedade capitalista. (2001, p. 31).

Foi, portanto, a partir do conjunto das relações constitutivas do ser social com suas contradições, historicidade do social na perspectiva da totalidade e do pensamento dialético, que se elaborou o caminho da pesquisa científica. Neste sentido, Gramsci (1978) salientou que a perspectiva de totalidade fica condicionada às ideologias que afetam os indivíduos diante de seus grupos sociais, um sujeito coletivo em seu contexto de realidade. São elas que, por meio de um discurso apropriado, mobilizam, articulam e direcionam as ações das classes:

É necessário, por conseguinte, distinguir entre ideologias historicamente orgânicas, isto é, que são necessárias a uma determinada estrutura, e ideologias arbitrárias, racionalistas, “desejadas”. Na medida em que são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade que é validade “psicológica”: elas “organizam” as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc. Na medida em que são “arbitrárias”, elas não criam senão movimentos individuais, polêmicas, etc. (GRAMSCI, 1978, p. 62-63).

O estudo sobre a educação por meio de análise das ideologias de cada momento histórico traz a oportunidade de analisar o quanto a educação esteve e está atrelada a um modo de conceber-se para um determinado propósito social.

Na abordagem histórica, destaco os aspectos que envolvem a proposta desta tese. Primeiramente, destaco a concepção de educação integral, que tem se constituído por meios de ideias de formação humana no contexto social. Em segundo lugar o ideal da universalização do ensino como direito subjetivo. Ambos os dados estão imbricados na constituição do social e dos fenômenos econômicos envolvidos. Foi na teoria marxista que encontrei a contribuição para esta observação. Ela fornece argumentos sobre a importância dos fenômenos econômicos na constituição do social. Em *Contribuição à crítica da economia política* (2008), Marx e Engels tratam do caminho estudado sobre o capitalismo, suas leis de funcionamento, seus limites e suas contradições.

Para os autores, as bases materiais são determinantes na organização da sociedade em seus valores, ideias e no modo de se instituírem e de se relacionarem:

Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. (MARX; ENGELS, 2008, p. 47).

Essa abordagem de Marx, eminentemente constitutiva da realidade, auxilia a compreender a dinâmica de proposições e contradições pela qual a sociedade tem se estruturado, na qual estabeleceu sua complexidade. Nesta dinâmica de proposições do programa destaco a autonomia da escola que está presente como um fator relevante para a execução do programa, e ao mesmo tempo é descrito de forma detalhada quanto aos procedimentos de execução contrapondo com seu discurso.

Para tanto, tratar de um objeto de estudo da natureza humana e social

requer olhar para as inter-relações que a compuseram e constituíram.

## 1.2 Caminhos da pesquisa

O interesse pelo tema em questão surgiu em 2010, quando participei da implantação do Programa Mais Educação do governo federal, como parte da equipe gestora de uma das onze escolas municipais da cidade de Campinas (SP). O mesmo, porém, viria a ser implantado no ano seguinte em todas as unidades da rede pública municipal desta cidade.

Sendo assim, no início daquele ano, a elaboração do projeto pedagógico<sup>3</sup> ainda não apresentava ainda clareza quanto às definições das metas e objetivos para o plano de ação. Nos meses subsequentes tivemos o apoio da equipe da Secretaria e do coordenador do Programa para a elaboração dos planos de ação e o uso dos recursos advindos dele. Mesmo assim, as atividades iniciais foram pontuais e nos parecia ainda distantes da realidade até então vivida.

Neste cenário, surgiu no coletivo escolar a hipótese de que estávamos em um processo de intervenção do movimento pedagógico da própria escola. Isto se revelava durante os diálogos e encontros entre os educadores, que questionavam se os caminhos, as concepções pedagógicas e planos de ação seriam adequados para o decorrer daquele ano.

O contexto no qual o ponto de partida revelado pela aparência factual envolvia um embate teórico e ideológico me instigou a conhecer seus processos; naquele momento, os conhecimentos prático e teórico não revelavam as determinações em que o Programa se estabelecia. Este incômodo me conduziu à pesquisa no sentido de identificar por quais caminhos a política pública estava intervindo no cotidiano do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, o aporte metodológico do materialismo histórico e dialético de Marx traz contribuições a esta reflexão por propor uma análise do real, que tem existência objetiva e independente do pensamento dos sujeitos envolvidos.

---

<sup>3</sup> O projeto pedagógico na Rede Municipal de Educação de Campinas é elaborado a cada três anos, e revisado anualmente pela equipe escolar (gestores, professores, funcionários, alunos e pais) para estabelecer princípios e planos de ação do trabalho coletivo do ano vigente, e acompanhado pela coordenação pedagógica e supervisão educacional e homologado pela representante regional da Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

Esta metodologia consiste em captar as relações dos elementos existentes que, interligados nas múltiplas dimensões de tempo e espaço, revelam-se correlacionados. Ou seja, essas relações operam produzindo conhecimento e consciência do objeto tratado. “A consciência nunca pode ser outra coisa senão existência consciente, e a existência do homem é seu processo de vida real” (MARX, ENGELS, 2007, p. 93).

Este método investigativo escolhido possibilitou conhecer o Programa Mais Educação em sua real condição, a política pública que o envolve em sua real condição. Para isso, foi adotado a política pública que envolve o Programa Mais Educação como uma das categorias por entender que ela pode abranger as diferentes dimensões que envolvem a constituição do Programa, como o modo de conceber sua implantação, identificar os projetos, analisar as ações a serem implementadas, a legislação vigente, as articulações políticas existentes entre as diversas instâncias que se interligam e estabelecem sua operacionalidade; desta forma, identificar a proposta de educação do Programa e o trabalho educativo envolvido.

A leitura dos documentos oficiais revelou de imediato, a proposta de educação integral como meta central. A pesquisa nas unidades educacionais foi revelando, por sua vez, os fundamentos teórico-filosóficos que compuseram o trabalho educativo desencadeado no ambiente escolar. Entende-se, que essa metodologia pôde contribuir para captar o sistema de relações que atuou no programa.

Inicialmente, a análise teórica do programa, realizada a partir da leitura de seus cadernos, e a legislação referente ao tema foram caminhos utilizados para compor a análise documental. É importante esclarecer que a apresentação da pesquisa documental foi uma forma de estabelecer a ordenação do processo da pesquisa, bem como de elucidar o tema para melhor compreensão das mudanças que provocou no âmbito escolar. O mesmo adentrou a escola sem a participação dos envolvidos, sem representação dos colegiados da escola e com uma demanda a ser executada por meio de recursos que chegaram para ampliação de tempo e atividades na escola. Portanto, o trabalho educativo exercido pela escola fica definido como categoria de estudo.

Tomar o fenômeno para estudo e extrair suas determinações requereu ampliar as fontes de pesquisa por meio da confrontação dos dados da pesquisa

documental com a realidade escolar, identificando sua concepção, suas estratégias e planos de ação propostos que permitiram analisar suas coerências e contradições diante da realidade.

Para tanto, optei por dialogar com outros espaços envolvidos no Programa, entendendo que o diálogo no trabalho e a construção do projeto político-pedagógico foram bases organizadas de elaboração do conhecimento para a escola e compõem ações que permeiam os coletivos de cada unidade escolar. Isto definido, decidi conduzir a investigação em outras escolas por meio de entrevistas com pessoas envolvidas no Programa e pela leitura de seus projetos pedagógicos, que compuseram os dados factuais de cada lugar.

Assumi, neste caso, que o projeto pedagógico de cada escola contribuiu para indicar o processo que permeou cada unidade e seu movimento complexo, quando tratou de identificar sua estrutura na rede pública municipal de Campinas, movimento, neste caso, gerado entre as propostas dos documentos oficiais do Programa Mais Educação e sua relação com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

A autonomia da escola se constituiu como categoria de análise. Esta nova forma de proceder, na qual a escola assume a responsabilidade pela execução do programa, foi definida pelo programa Mais Educação como autonomia da escola. A relação com as equipes escolares evidenciaram inúmeros questionamentos sobre a dimensão dessa autonomia. A recorrência desses questionamentos destacou-se uma nova categoria de análise.

As entrevistas ocorreram na rede escolar municipal de Campinas, em dois espaços e momentos diferentes e objetivavam identificar os questionamentos, as dúvidas e percepções nos diversos espaços quanto à implementação do Programa Mais Educação. No primeiro momento a entrevista foi realizada com o coordenador do Programa Mais Educação do município; no segundo momento, em duas escolas cujos dados são tratados no capítulo três.

Assim sendo, envolveram profissionais inseridos neste trabalho, que conheciam a realidade que puderam responder às questões e discorrer sobre os temas como: melhoria das condições de trabalho, o objetivo, número de alunos envolvidos, critérios de escolhas, os projetos realizados, controle financeiro,

gestão do programa e o processo de funcionamento do programa<sup>2</sup>, definindo as categorias da pesquisa, produzindo informações e elaborando questões sobre seu processo e ação contribuindo na investigação para além da experiência pessoal da pesquisadora.

Reforçando que o método propicia um movimento de análise que trabalha com o eixo da simultaneidade e das interconexões, é importante ressaltar neste momento que a pesquisa em ambientes diferentes possibilita a coleta de informações diversas, entendendo que cada setor ou instituição atende de forma específica à comunidade; cada setor ou instituição se estrutura, articula e objetiva responder aos interesses desta. Falar em interesses é falar de intenções valorativas que são geradoras de respostas às questões que compõem e são compostas por uma cultura que se forma de acordo com suas características sociais e econômicas.

Para Gramsci, cultura significa mais que simples aquisição de conhecimentos; é também posicionar-se diante da história.

A cultura é algo bem diverso. É organização, disciplina do próprio eu interior, apropriação da própria personalidade, conquista de consciência superior: e é graças a isso que alguém consegue compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus próprios direitos e seus próprios deveres. (GRAMSCI, 2004a, p. 58).

Compreender a proposta do Programa Mais Educação requer compreender quais interesses estão sendo atendidos em uma sociedade de classes, de grandes diferenças sociais, e sob que condição procede tal formulação. Portanto, as entrevistas foram realizadas com sujeitos das duas unidades educacionais. Esses profissionais envolvidos que puderam fornecer dados sobre as mudanças produzidas pelo programa. Esses profissionais atuam em várias áreas na escola e revelam diferentes abordagens para identificar os elementos que se interligam ao Programa: são gestores, professores, voluntários e um coordenador do programa na escola.

---

<sup>2</sup> As questões das entrevistas estão na íntegra no anexo: Roteiro para entrevista p. 179.



### 1.3 O problema da pesquisa

Para compreender cada categoria a seguir foi necessário entender os fatores que implicaram a definição e composição do Programa Mais Educação – de onde partiram as propostas que produziram tais concepções, sua abrangência e ação na escola. Neste sentido, é preciso percorrer o caminho epistemológico que propiciou tais características, mediações e nexos. Sob a perspectiva de uma epistemologia marxiana:

para se conhecer o real é preciso dar-se conta de todos os nexos que o fenômeno estudado estabelece, dominar o objeto de tal forma que se consiga compreendê-lo em sua concretude, em seu movimento de gênese e desenvolvimento, em suas relações reais, internas e externas. (MARTINS, 2008, p. 145).

O estudo teórico do Programa, a pesquisa de campo e o referencial teórico constituíram os meios para identificar as interações existentes no Programa, dentro do contexto social e histórico da realidade educacional do País. Nas últimas décadas tem-se intensificado o processo de ampliação de vagas em todo o território como uma política pública educacional de grande relevância, embora muito aquém das reais necessidades da população tendo em vista as inúmeras questões sociais que dificultam o acesso e, em especial, a permanência na escola.

Definidas as bases teóricas, observado o movimento de uma prática concreta e analisados os documentos oficiais do Programa Mais Educação, as determinações foram sendo extraídas das leituras e entrevistas que deram origem às categorias que orientaram essa pesquisa. Retomando as determinações apresentadas, destaco primeiramente a política pública que desencadeou esse Programa, indagando de onde se originou essa agenda elaborada por uma ação interministerial. A primeira categoria tratou de conhecer como um programa de governo possibilitou sua implantação nas escolas municipais de Campinas por meio de uma política de ação interministerial que fomentasse as prerrogativas definidas no programa.

A segunda categoria tratou de analisar o trabalho educativo diante de tantas relações estabelecidas entre a política e a ação da escola e os desafios que foram gerados, como: o trabalho voluntário, o espaço escolar, as propostas educativas a serem implementadas. Diante de tais abordagens, os dados da pesquisa de campo e os documentos produzidos pelo MEC contribuíram na análise.

Finalmente abordou-se a autonomia escolar defendida no programa, conforme expresso nos documentos oficiais gerados pelo MEC. Esta autonomia permite que cada escola elabore seu plano de ação de forma a atender às propostas do programa conforme a demanda de sua comunidade. Ao mesmo tempo, introduzem-se os macrocampos, que são áreas de conhecimento com atividades pedagógicas diversas, dentre as quais a escola pode escolher, estabelecendo, assim, uma contradição no processo analisado.

### 1.3.1 Política pública do Programa Mais Educação

Diversas definições e novos modelos de políticas públicas têm surgido nas últimas décadas. Conforme afirma Souza (2006, p. 20), tem-se registrado “o ressurgimento da importância do campo de conhecimento denominado políticas públicas”, o qual tem promovido grandes debates sobre o atendimento a demandas econômicas, políticas e sociais. Souza sintetizou alguns elementos que compõem o estudo sobre política pública.

- A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.
- A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.
- A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.
- A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.
- A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.
- A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação. (SOUZA, 2006, p. 36).

Esses elementos contribuem para dimensionar a amplitude de uma política pública e para traçar, de forma objetiva, os critérios de sua análise. Procurando especificar o tema educação, temos o argumento de Oliveira sobre políticas públicas educacionais:

educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar. (OLIVEIRA, 2006, p. 96).

Esses argumentos conceituais, ao tratarem de uma política pública educacional, propõem analisar as especificidades da educação e, em especial, ações a serem implementadas nas escolas como melhoria da qualidade da educação brasileira. Nesses casos, estabelecem uma agenda de programas a serem executados, investimentos a serem feitos e controle de resultados.

Para tanto, é importante reiterar a importância do debate sobre a gestão pública da educação no Brasil a partir de 1990, quando surge na agenda, e do discurso do governo federal sobre a necessidade da ampliação da “Educação Para Todos”. Este tema, amplamente debatido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, tem direcionado a educação brasileira nas últimas décadas.

#### 1.3.1.1 A política pública no município de Campinas: mudanças provocadas na organização na escola pelo programa

Em 2010, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas aderiu ao Programa Mais Educação com surpreendente velocidade, incluindo onze escolas de ensino fundamental de sua rede. Nessa época, eu compunha a equipe gestora de uma dessas escolas.

A adesão foi uma surpresa, embora soubéssemos da existência da articulação política do município junto ao governo federal e participássemos dos debates nos meios escolares. Esse sentimento de surpresa deveu-se ao fato de que, se por um lado o programa trazia recursos financeiros para a escola e, conseqüentemente, possibilidade de melhorias em seu funcionamento, por outro,

ainda não estavam claramente definidos seus planos de ação e propostas de trabalho.

O dinheiro estava depositado em conta corrente, no Banco do Brasil, em nome da entidade executora da escola, a Associação de Pais e Mestres, uma “entidade de direito privado, sem fins lucrativos, [...] com representativos da comunidade escolar aos cuidados do diretor da escola, juntamente com o tesoureiro da Associação”<sup>4</sup>, para organizar os trâmites financeiros e a utilização dos recursos federais.

No entanto, as resoluções federais publicadas pouco indicavam-nos sobre os aspectos práticos de como encaminhar os projetos e seus gastos dentro da escola. Nesse sentido, a assessoria municipal do programa procurava organizar os procedimentos fazendo reuniões periódicas com as escolas envolvidas em tais encaminhamentos, procurando publicar resoluções que normatizassem as ações mais específicas para as ações do cotidiano escolar.

No interior da escola debatíamos nossas dúvidas: quantos/quais alunos seriam contemplados? Todos? Teríamos recursos suficientes para isso, ou seria mais um programa para atender somente aos que apresentavam mais dificuldades de aprendizagem? Como seria a inserção junto ao projeto pedagógico da escola que estava em curso? Estaria integrado? Ou inicialmente seriam atividades programadas e pontuais? E qual a natureza dessas atividades? Quem seriam os professores? Qual a formação exigida? Como seriam contratados? E tantas outras questões que envolviam a escola e as condições legais e organizacionais para o funcionamento e viabilidade de quaisquer projetos dentro de uma unidade escolar pública, especialmente um programa que chegava vinculado ao Ideb.

Pudemos perceber que, à medida que as ações eram deflagradas na escola e no município, também iam sendo construídas as resoluções e orientações federais e municipais para a organização do Programa<sup>5</sup>. Houve um refinamento nas publicações a partir das demandas existentes. As inúmeras questões que levantamos a partir da implantação municipal iam sendo

---

<sup>4</sup> A Associação de Pais e Mestres é constituída por uma diretoria executiva eleita dentre pais, professores, funcionários e alunos para gerirem as questões administrativas, pedagógicas e financeiras da escola. Seus membros pertencem ao conselho de escola (CAMPINAS, 1991).

<sup>5</sup> Verificar essa questão a partir das datas e assuntos de publicação dos documentos do programa (BRASIL, 1998, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b, 2009c, 2010b, 2011a, 2011b, s.d.a).

respondidas por meio dos documentos oficiais.

No cotidiano escolar, o Programa Mais Educação apresentava-se como uma possibilidade de desenvolver um trabalho mais sólido com o alunado nos seguintes sentidos:

1. oferecimento de atividades extraclasse que estenderia os horários das crianças e adolescentes na escola. Em uma comunidade em que esse alunado passava parte do seu dia na rua, exposto às problemáticas sociais de um bairro periférico, o programa ofereceria uma oportunidade de aproveitamento deste tempo, incluindo a guarda e a formação de crianças e adolescentes;
2. expansão do universo das compreensões culturais, na medida em que as atividades que o programa poderia desenvolver trariam compreensões identitárias e apropriações de sua história, como atividades de capoeira, artes marciais, aprofundamento escolar, informática e ainda desenvolvimento esportivo;
3. integração docente, no sentido de planejar, acompanhar e desenvolver atividades formativas com o alunado, construindo uma cidadania mais consciente e inter-relações com os conteúdos da sala de aula regular.

Diante do exposto, quando a Secretaria de Educação nos convocou para informar quais escolas participariam, nos dispusemos a concretização do Programa, porém isso exigia de nós uma permanente busca junto à Secretaria Municipal de Educação (SME) de subsídios para a efetivação das ações.

Planejamos o atendimento a todos os 450 alunos da escola, sem contar com os 150 alunos da educação de jovens adultos (EJA), que não eram contemplados com o programa. Fizemos a solicitação de materiais e de recursos para isso. Estruturamos, primeiramente, o plano de ação para aulas de reforço, aulas-passeio, aulas de tênis de mesa, informática e capoeira. Tínhamos uma professora articuladora para o acompanhamento das atividades pedagógicas e a organização do voluntariado que compunha o programa na escola. Esta professora era paga pelo tempo além de sua jornada de trabalho. Para cada uma das atividades, tínhamos um voluntário que recebia uma ajuda de custo no valor de R\$ 300,00. O voluntariado era composto por educadores sociais que desenvolviam as diferentes propostas pedagógicas no contraturno escolar.

Fomos percebendo que não estávamos conseguindo atingir todos os alunos. A escola possuía muitas dificuldades com relação ao espaço físico, pois concentrava um atendimento em quatro períodos diários. Isso significava grande agitação na escola, pois enquanto as atividades do Programa estavam sendo desenvolvidas no contraturno, outros alunos estavam em sala de aula, em período normal de atividades letivas.

O Programa Mais Educação abriu o debate na escola a novas possibilidades de pensar a educação de período integral, em seus desafios, para docentes e gestores e, principalmente, para os gestores vinculados à Secretaria de Educação, considerando que, além de a escola ter alguns subsídios para a extensão do tempo do alunado, exige-se uma estrutura física e a contratação de profissionais para que um programa específico seja implementado e uma proposta possa ser realmente efetivada.

As estruturas escolares públicas estão vinculadas a um sistema de rede padronizada, com propostas de ações que visam ao aprimoramento técnico de ações pedagógicas uniformes, de gestão em recursos humanos necessários no interior da escola, cobrança de critérios de controle por meio de seus sistemas de informação, vinculados a uma concepção que é determinada por uma política pública estabelecida e, simultaneamente, propõem autonomia de gestão, criatividade pedagógica e participação da comunidade local.

A legislação prevê o acesso e a permanência de todos na escola, o que nos conduz a observar o contraditório movimento em seu interior, por vezes engessado pelos trâmites burocráticos e submetido ao controle dos interesses econômicos capitalistas.

A necessidade de uma ação investigativa requer identificar os nexos desta trama que permeia o ambiente escolar. Para isso, deve-se compreender como a sociedade está organizada materialmente, ou seja, identificar o modo de produção que está determinando as relações sociais entre os homens (MARX; ENGELS, 2007) e que compõe os aspectos educacionais para a educação integral, e como esses processos se organizam e ampliam diante desse novo contexto.

Ao perceber a relação entre o particular e a totalidade, indagamos como o processo político e social tem impulsionado esse movimento da universalização do ensino em uma época de intensificação da divisão social do trabalho e em uma

sociedade ainda arraigada pela doutrina capitalista.

O aspecto teórico de uma política pública por si só não é suficiente para identificar seu objetivo. É necessário destacar o conjunto de mediações propiciadas pela realidade, aquela que dá especificidade ao complexo, seus detalhamentos e a forma como ocorre.

É importante destacar que o sistema escolar atual refere-se ao modelo que surge a partir do século XVI com “o advento de uma sociedade menos religiosa e mais científica e produtiva” e a criação de uma “concepção utilitarista da educação” (LAVAL, 2004, p. 7), baseado em um modelo de sociedade capitalista e liberal que, reformulado para os tempos atuais, requer novas relações de trabalho e ensino, caracterizando-se como uma sociedade mercantilista e globalizada.

Esses problemas são percebidos com mais intensidade na educação fundamental, com um modelo de escola que visa à preparação individual para a cidadania e um discurso que atribui a si importância para o desenvolvimento econômico e social do País, assumindo uma concepção de atendimento a uma sociedade republicana e capitalista.

O debate intensifica-se a partir de meados do século XX, em virtude do crescimento da indústria e das tecnologias, que geram a necessidade de mão de obra qualificada para atender às demandas de um mercado novo, cabendo ao Estado ampliar o atendimento escolar para a modernização da sociedade e o desenvolvimento econômico do País. Estabelece-se uma visão menos humanística e mais utilitarista de educação.

Laval (2004), ao referir-se às reformas propostas para a escola neoliberal, aborda a preocupação com a preparação dos estudantes para um mercado de competitividade econômica e a necessidade de gestar a escola nos moldes do sistema empresarial, em que a qualificação da força de trabalho ocorra a baixo custo, descentralizada e “para uma gestão pela demanda” (LAVAL, 2004, p. 13). Esse princípio, difundido a partir dos anos 1980, produziu a ideia da descentralização da gestão escolar, assim como ocorreu em outros segmentos públicos e serviços promovidos pelos financiamentos criados para esse fim.

### 1.3.2 Trabalho educativo

As teorias e ideias pedagógicas historicamente construídas decorreram da análise do trabalho educativo, resultou de uma concepção de homem, mundo e sociedade, de um determinado lugar, em uma determinada época, ficando assim, estabelecido que educar é uma atividade de natureza humana (SAVIANI, 1999, 2008a). Desta forma, o desafio para qualquer concepção de educação sempre foi fundamentar sua proposta de formação humana para uma determinada sociedade, ou seja, da formação de um ser social constitutivo das relações cotidianas e do trabalho e para o trabalho.

Portanto, é importante realçar que, ao longo da história, as sociedades foram organizadas; o ser social foi sendo constitutivo desta sociedade para além do cotidiano, surgindo, a partir do trabalho, a ciência, a arte, a religião, a moral, a política, as tecnologias e outras áreas de conhecimento. O trabalho educativo é uma função que possibilita ao indivíduo apropriar-se dos saberes para humanizar-se independente da área de conhecimento.

Neste processo de observar as diferentes concepções pedagógicas que perpassam a história, e observando os caminhos construídos ao longo desta, destacamos na obra de Saviani (1999) – *Escola e democracia: teorias da educação, curva da vara, onze teses sobre educação e política* –, elementos que tratam das teorias da educação a partir do problema da marginalidade, subdividindo-o em dois grupos básicos. O primeiro grupo entende a educação como instrumento de equalização social. Em outras palavras, considera necessária uma educação que possua uma autonomia capaz de traçar um perfil adequado à sociedade e possível de torná-la igualitária. O segundo grupo aborda a educação reprodutora das estruturas sociais existentes, tornando-se instrumento de discriminação social, elitista e atrelada aos interesses desta camada. Percebe-se nesta abordagem de Saviani (1999) o caráter político da educação diante da forma como cada grupo entende as relações existentes entre educação e sociedade.

Assim, partindo da concepção ideológica e política que Saviani (1999) define como critério de criticidade, o primeiro grupo, segundo o modo de conceber os processos de concepção pedagógica, é definido como portador de teorias não críticas e o segundo, como portador de teorias críticas. No entanto, o que se



pretende abordar neste contexto é o caminho histórico da educação que foi tecendo todo o raciocínio dentro de um critério político, filosófico e social adequado aos interesses do grupo social dominante de cada época.

O que esta obra de Saviani (1999) faz pensar é que sempre, diante de um novo modelo político e de mudança de paradigma social, novas formas de conceber a educação vão surgindo, representadas por um novo modelo que atende a uma nova demanda. Isso acontece, em especial, nos dois últimos séculos, em que há o discurso sobre a necessidade de atender às camadas populares; mediante as mudanças de ordem política, os novos modelos novamente passam a responder aos interesses das novas classes dominantes constituídas.

Entende-se, assim, que o trabalho educativo fica submetido a essa ordem definida histórica e politicamente. Para Saviani (1999), a contrapartida a esse modelo de educação, que direciona a população para atender aos interesses da classe dominante de cada época, só será possível quando o trabalho educativo for efetivamente destinado às camadas populares. E para que isso ocorra, os conteúdos, que são fundamentais, devem representar o domínio da cultura necessária à transformação da estrutura social. Para Saviani (1999), no trabalho docente a democratização da sociedade brasileira tem uma contribuição importante e específica.

Tal contribuição se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos. Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização se desenvolverá como decorrência da problematização da prática social, atingindo o movimento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos enquanto agentes sociais. Insisto neste ponto porque, via de regra, tem-se a tendência a se desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância, colocando-se o peso na luta política mais ampla. Com isso se dissolve a especificidade da contribuição pedagógica anulando-se, em consequência, a sua importância política. (SAVIANI, 1999, p. 89).

Neste contexto, fica evidenciado que “educação e política, embora inseparáveis, não são idênticas. Trata-se de práticas distintas dotadas cada uma de especificidade própria” (SAVIANI, 1999, p. 92).

A política trata das relações de poder, das decisões que envolvem a forma de gerir a política. Em contrapartida, a educação tem a vocação de explorar o conhecimento e luta por condições de autonomia e de decisão para explorar esse universo educativo.

Sendo a educação uma atividade essencialmente humana (SAVIANI, 1999), com a finalidade de mediar o processo de apropriação do conhecimento, da cultura e do processo de formação dos indivíduos, ela requer, para isso, uma perspectiva histórica que se define na aprendizagem cotidiana diante da complexidade da sociedade.

Afirma Duarte:

Adotando a concepção lukacsiana de que a sociedade é um “complexo composto de complexos” [...] a educação adquire real significado como objeto da reflexão ontológica somente quando analisada como um dos complexos que compõem o ser da sociedade. Mas como o ser da sociedade é histórico, a essência ontológica da educação só pode ser apreendida numa perspectiva historicista. Numa primeira aproximação, portanto, é cabível afirmar-se que uma ontologia da educação busca compreender a essência historicamente constituída do processo de formação dos indivíduos humanos como seres sociais. (2009, p. 2).

Compreender as relações que se dão na formação dos indivíduos na aprendizagem cotidiana requer identificar as políticas, concepções e interesses que sustentam os projetos e ações da formação integral dos alunos, bem como o uso dos investimentos financeiros advindos para este fim.

Segundo Saviani (2008a), nas escolas o trabalho educativo cabe, em especial, ao professor, independentemente da área de conhecimento, partindo do saber produzido historicamente para que o aluno possa se apropriar dos saberes de que necessita para humanizar-se. Porém, a qualidade da atividade educativa vai além do trabalho docente; também inclui a política, a gestão, a construção do projeto pedagógico e outros fatores que dão suporte ideológico ao trabalho educativo. E a qualificação do trabalho educativo requer a constante formação dos educadores para cumprir esta meta, pois a principal questão que envolve o trabalho educativo é a conscientização da relação educação/ sociedade e,

portanto das leis sociais, econômicas que regem as relações sociais e influenciam diretamente o trabalho educativo.

### 1.3.3 Autonomia da escola

Diante de todo o processo de implementação do Programa Mais Educação, tendo em vista o estudo de sua política e a possibilidade de produzir novas formas de conceber o trabalho educativo no interior da escola, identificou-se uma correlação direta entre a política de descentralização e a forma de conceber a autonomia escolar que agrega a participação da comunidade na tomada de decisões. Isto se pode ver nos documentos oficiais:

A participação e o envolvimento das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação, Prefeituras, escolas e comunidades na execução e implementação, assim como a apropriação da proposta da ação Relação Escola-Comunidade, são condições importantes para ser alcançada a autonomia necessária para garantir a continuidade das ações no âmbito local. (BRASIL, 2013c, p. 33).

Surge, assim, outra determinante categórica: a autonomia da escola para identificar o processo de implementação do Programa.

O grande impasse que surge para compreender a autonomia proposta no Programa é observar sua inserção em um sistema de rede, submetida a um determinado modelo de atendimento, e cumprir as exigências das diversas instâncias públicas, como a Secretaria Municipal de Educação e os órgãos estaduais e federais, e, ao mesmo tempo, promover um movimento pedagógico de participação da comunidade local.

Para tanto, a análise do processo que se organiza nas escolas é feita a partir da proposta do Programa Mais Educação, em que a autonomia é defendida como parâmetro da ação que se estabelece a partir da gestão por uso de recursos financeiros e das ações pedagógicas, que se ampliarão por meio de atividades diversificadas.

A autonomia escolar sempre aparece na pauta de reivindicações e nos objetivos dos movimentos organizados de educação, porém, a partir de 1995, com o surgimento do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o tema passa

a ser incorporado por uma política pública que redefine esse conceito como algo inerente à escola.

A democratização das decisões no interior da escola amplia suas funções quando a gestão de recursos a ela destinados promove uma aparente participação nas decisões no ambiente escolar. O tema tem provocado críticas relacionadas aos procedimentos e processos que têm ocorrido na escola mediante esta nova postura de formular a autonomia.

Barroso (2000) chama a atenção para a concepção de autonomia como a possibilidade de o indivíduo ou instituição reger-se por regras próprias, mas sempre vinculado ao modo de constituir as relações dos envolvidos, dos vários ambientes em interação, compartilhando e confrontando ideias.

se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a “independência”. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações. [...] A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis. (BARROSO, 2000, p. 16).

Essas relações dos envolvidos representam os diversos segmentos da comunidade escolar que promovem a formação da sociedade civil para gestão da política pública. A autonomia “objetiva contribuir com a capacidade da sociedade civil para gerir políticas públicas, avaliar e fiscalizar os serviços prestados à população no sentido de tornar público o caráter privativo do Estado” (ANTUNES, 2005, p. 33), atuando nas decisões e nos conselhos de escola. Desta forma, pode-se estabelecer um processo de autonomia escolar em que todos os segmentos possam se envolver, em que as tomadas de decisão se concretizem a partir de um processo democrático constitutivo, a partir das relações construídas e efetivadas, compondo-se em um sistema de relações.

A autonomia da escola, a autonomia dos professores e dos alunos, e de outros atores educativos, concretizando-se através de processos democráticos de tomada de decisões, incidindo sobre todas as áreas político-educativas [...], consubstancia-se no exercício de uma pedagogia da autonomia, assegurando-lhe condições para a sua realização livre e democrática, mas, sobretudo, traçando-lhe um quadro de valores, objetivos e

projetos político-educativos de referência. (LIMA, 2013, p. 96).

Assim, fica a escola com a incumbência técnica de atender às suas metas e objetivos, de elaborar seu projeto pedagógico para compor sua autonomia, mas, restrita às determinações estabelecidas pelas instâncias superiores, o que impõe limitações, ou seja, trata-se de uma autonomia relativa (LIMA, 2013) em seu processo.

A escola estabelece seu papel ativo na construção de seu projeto político-pedagógico, porém acompanhada e avaliada quanto ao desempenho e o alcance de metas estabelecidas na esfera federal. Se a construção da autonomia alicerça-se no princípio do gerir e orientar as diversas dependências, envolvendo e mediando as ações e relações, é preciso que se ampliem os debates em torno do tema, tendo em vista a forma como a esfera federal entende o conceito de autonomia. A autonomia produzida por esta instância de governo tem sido caracterizada “como uma autonomia funcional e operativa, marcada pelo centralismo do Estado na gestão dos recursos financeiros” (SILVA, 2005, p. 220).

A questão da democratização da gestão escolar e educacional, embora ganhe destaque, compõe uma agenda vinculada aos processos administrativos em um perfil neoliberal. O repasse de recursos financeiros do PDDE é uma proposta de descentralização das ações sob o argumento da melhoria da qualidade, flexibilidade e agilidade das ações e do uso desses recursos para atender às reais condições de sua comunidade. Porém, sob seu controle e para determinadas finalidades, a escola deve propor seu processo de ação e decisão quanto à constituição de sua autonomia, mas articulada com suas diversas esferas de relações: pública, sociedade civil, instituição privada e comunidade.

a autonomia da escola, no quadro da democratização dos poderes educativos, não resulta da intervenção unilateral e singular dos governos e das administrações centrais, ou supra organizacionais, tal como não é sinônimo de atomização da escola, de fechamento e de exercício solitário do poder por parte dos professores, ou de quaisquer outros atores isolados e organizados exclusivamente segundo categorias ou estatutos homogêneos e exclusivos. (LIMA, 2013, p. 101).

Em síntese, o que constatei a partir das análises apresentadas pelos autores aqui referenciados sobre o processo educativo foi que nas últimas

décadas houve uma redefinição do conceito de autonomia, assim como uma descentralização e uma gestão democrática. Esta perde sua dimensão política de participação para adaptar-se a uma característica técnica de gestão, sendo submetida a uma agenda de governo para compor uma educação de cunho utilitarista<sup>6</sup>. Considerando este modelo de política pública, Lima aponta a inviabilidade da constituição de um processo de autonomia escolar, “pois dificilmente atingíveis numa administração supraorganizacional centrada e autocrática, que não se comprometa com a autonomia da escola, enquanto *locus* de definição de políticas” (LIMA, 2013, p. 43).

Para Marx (1996) a autonomia é negada neste modelo de sociedade capitalista.

Para melhor entendermos sua afirmação, Marx parte do argumento de que a mudança do indivíduo não constitui o ponto de partida para a transformação da sociedade; para ele, não há mudança sem que se mudem as relações sociais, o modo como ela se reorganiza e transforma (MARX, 1996). Por essa vertente, a liberdade política e, conseqüentemente, a forma de participação de coletivos, seja no gerenciamento ou nas decisões dessa política, ela não ocorre, neste modelo de sociedade capitalista, ou seja, não há autonomia. Neste sentido, pensar a educação e a escola em um processo de construção de sua autonomia é pensar sobre esse sentido que se está dando ao termo.

Gramsci (1991), ao expressar suas ideias sobre a autonomia, focou seu questionamento sobre a autonomia intelectual, a qual formula ideologias e analisa a partir da sociedade. Porém, diante do poder hegemônico que estabelece as ideologias, as classes dominantes ficam impossibilitadas de conceber a autonomia intelectual, e isso fica mais difícil à medida que o intelectual torna-se mais evidente e exposto.

Lukács (1979) desenvolve a crítica à ilusória autonomia dos indivíduos partindo da ideia de estrutura do ser social em sua determinação reflexiva entre a totalidade e a parte. Afirma ele:

---

<sup>6</sup> Termo empregado por Lima quando se refere a um modelo de educação que “exige-se-lhe que seja mais eficaz na criação das condições propícias à adaptação dos indivíduos ao mundo complexo e competitivo em que vivem, [...] requerida pela ‘economia do conhecimento’ e pela ‘sociedade da informação’” (2013, p. 15).

A crescente socialidade da vida humana suscita em alguns indivíduos a ilusão de serem independentes da sociedade, de existirem de algum modo como átomos isolados. Já o jovem Marx critica essa concepção dos jovens hegelianos radicais. Em outro texto, ele mostra como essa ilusão de autonomia dos indivíduos resulta da “casualidade das condições de vida para o indivíduo” na sociedade capitalista, em contraposição ao que ocorria no estamento, na casta, etc.; ou seja, mostra como mais uma vez se trata do reforçamento da específica auto-legalidade das socialidades mais desenvolvidas, do recuo das barreiras naturais. (LUKÁCS, 1979, p. 85).

Esta ilusão é decorrente do desenvolvimento de uma percepção burguesa de mundo em que a individualidade é consagrada como algo a ser preservado, que sobrepõe à razão das relações humanas complexas. Na ontologia lukacsiana, a autonomia aparece com acentuado caráter de relatividade histórica, provocando uma ruptura com as diversas ontologias precedentes.

Para Marx e Engels (2007), a conduta individual ou a individualidade não está deslocada das condições que permeiam a sociedade, das relações sociais; o homem compõe sua história mediante as condições possíveis que lhe são dadas. “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX; ENGELS, 2007, p. 21).

O materialismo histórico dialético nega a autonomia, havendo, nesse ponto, uma inversão na forma de conceber a sociedade, quando afirma serem as relações sociais, o seu modo de se reorganizar, de transformar e de constituir novos modelos dessas relações. Por essa vertente, a liberdade política e, conseqüentemente, a forma de participação de coletivos são tênues, ou seja, é no gerenciamento de pequenas ações pontuais e locais, e não nas decisões dessa política em sua totalidade, que o ser social está envolvido e não estabelece sua autonomia. Neste sentido, pensar a educação e a escola em um processo de construção de sua autonomia é pensar sobre esse sentido que se está dando ao termo.

A partir deste panorama foi possível apresentar e fundamentar o método de pesquisa delineado neste trabalho, pautado no materialismo histórico e dialético. Observou-se que este procedimento metodológico contribui para analisar em detalhes os elementos que envolvem um objeto, de forma autônoma, consciente e

transformadora, que contribui para explicitar as relações sociais e econômicas imbricadas pela relação entre a escola e a política vigente para as camadas sociais desfavorecidas de recursos materiais e culturais.



## **CAPÍTULO 2**

### **O PROGRAMA FEDERAL MAIS EDUCAÇÃO**

Este capítulo configura-se como o estudo da proposta do Programa Mais Educação, definido como objeto de investigação. Para isso, em um primeiro momento foi realizada leitura dos documentos oficiais do governo federal e dos cadernos do Programa como caminho para explicitar a legislação que o rege. O propósito era identificar sua concepção político-pedagógica, as políticas públicas envolvidas neste âmbito e as determinantes sociais que interagiram na composição e constituição do Programa.

Esta pesquisa documental contribuiu para compreender e interpretar o conteúdo abordado pelo Programa. Para Severino (2007, p. 123), a pesquisa documental indica que “os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise”.

Para conhecer os processos e analisá-los diante da realidade de nosso tempo histórico e realidade, permitindo a compreensão adequada de suas possibilidades e limitações, bem como sua perspectiva e fundamentação teórica, passei ao tratamento das informações de modo a compor uma análise documental. Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental “consiste em buscar as identificações factuais a partir de questões e hipóteses de interesse”.

Esta análise documental representou o ponto de partida para captar a lógica do funcionamento do Programa, não somente como uma pesquisa em si, mas como um instrumento que permitiu confrontar sua proposta com a realidade diante das vivências e da pesquisa de campo.

Para desenvolver a análise, além de contar com a legislação vigente do Programa foram utilizados os cadernos sobre o tema elaborados pelo MEC, que contribuíram para explicitar suas concepções e objetivos. Isto permitiu analisar o programa em suas proposições e contradições, que ocorrem na composição de um plano que foi implantado e encontrava-se em um processo de elaboração de

seus documentos oficiais e em ajustes, tendo em vista sua ampliação em todo território nacional<sup>7</sup>.

Optou-se, nesse sentido, por identificar e analisar como estava sendo elaborada a proposta político-pedagógica de educação integral inserida no Programa e quais os aspectos que determinaram o envolvimento e a participação na escola de vários segmentos sociais. A partir disso pude investigar a concepção do trabalho educativo que o Programa propõe e pretende constituir no meio escolar, dentro do entendimento de que a escola é um espaço instituído para o trabalho educativo e a disseminação dos saberes elaborados pelo ser humano.

Para Saviani,

o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2008a, p. 13).

Para tanto, entende-se que o trabalho educativo é a atividade mediadora entre o indivíduo e a cultura humana, que, realizado de forma intencional, rege o processo que institui a formação do sujeito na escola. Nesta abordagem, o estudo da educação escolar pública do Programa Mais Educação do governo federal contribui para identificar as propostas e as características explicitadas para o trabalho educativo.

Os processos educativos organizados pelo Programa foram importantes para observar as condições materiais propostas e oferecidas para o atendimento das escolas na prática social, bem como os recursos humanos disponibilizados pelo programa para o atendimento às comunidades, tendo em vista seus vínculos com o conjunto das relações que envolvem a sociedade.

Em síntese, a leitura dos autores já mencionados e os documentos oficiais contribuíram para a compreensão da política pública do Programa e como este foi

---

<sup>7</sup> Em 2008, ano de início das atividades do Programa, a adesão foi de 1.380 escolas, em 55 municípios em todos os estados da Federação e no Distrito Federal. Em 2009 este número cresceu para 5 mil escolas, em 126 municípios. Em 2010, o Programa passou a atender 10 mil escolas em 389 municípios e em 2011 aderiram ao programa 14.995 escolas em 1.282 municípios. (BRASIL, 2014b).

estabelecido no cenário nacional e para a identificação de suas concepções e princípios, sua proposta político-pedagógico, bem como a forma de constituição do modelo de gestão. Nesta perspectiva, foi necessário o estudo dos Cadernos da Série Mais Educação, publicados a partir de 2009 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi), bem como a leitura de documentos oficiais<sup>8</sup>.

## **2.1 O Programa Mais Educação e a Legislação**

O Programa Mais Educação foi criado pelos ministros de Estado da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, dos Esportes e da Cultura pela Portaria Interministerial n.º 17/2007, de 27 de janeiro de 2007 (BRASIL, 2007a), e visa, conforme os documentos, promover uma política que estimule a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de atividades no contraturno escolar. É regulamentado pelo Decreto Federal n.º 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010a), assinado pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, que dispõe sobre o Programa Mais Educação como integrante de uma estratégia para induzir a ampliação da jornada escolar mediante oferta da educação básica em tempo integral, da reorganização curricular por meio do desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico em várias áreas do conhecimento e do uso dos espaços escolares, bem como dos equipamentos públicos, e estabelecer parcerias com órgãos ou instituições locais.

O decreto institui um regime de “colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios” (BRASIL, 2010a, p. 1) para o desenvolvimento dos objetivos do Programa. No âmbito federal ele é executado e gerido pelo Ministério da Educação, podendo realizar parcerias com outros ministérios, órgãos ou entidades do Poder Executivo Federal. No âmbito local, são as Secretarias de Educação que têm a função de coordenar e desenvolver ações em

---

<sup>8</sup> Como a Portaria Normativa Interministerial n.º 17 (BRASIL, 2007a), que institui o Programa Mais Educação, regulamentada pelo Decreto n.º 7.083 (BRASIL, 2010a) e também pelo Decreto n.º 6.094 (BRASIL, 2007b), que dispõe sobre Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação. A Portaria Normativa Interministerial foi firmada entre os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, dos Esportes, da Ciências e Tecnologia, da Cultura e do Meio Ambiente.

parcerias com outras secretarias e órgãos locais das áreas de esporte, cultura, ciência e tecnologia, meio ambiente, juventude e com a sociedade civil.

O Programa Mais Educação compôs, conforme documentos (BRASIL, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d), um dos programas de grande relevância do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, com financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) propôs, em seus objetivos e metas, promover uma educação de qualidade, inclusiva, que viabilizasse a construção da autonomia de crianças e adolescentes, tendo como princípio o respeito à diversidade para a educação básica de todas as escolas públicas do País.

Para Saviani (2007), em seu artigo “O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC”, o plano apresenta-se mais como um conjunto de ações do que propriamente um plano, porém não identificado com o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001. Para o autor, tais reformulações ocorreram mediante a ascensão do Partido dos Trabalhadores ao governo, o qual havia liderado a elaboração do PNE de 2001 no Congresso Nacional da Educação e na câmara dos deputados, porém, ao tornar-se governo, propôs tais reformulações. Na elaboração do PDE há uma aproximação do governo com empresários e uma parcela da sociedade civil e o distanciamento dos movimentos dos educadores.

Neste argumento de Saviani (2007) identifica-se uma reformulação nos processos de elaboração da política pública para a educação, com o envolvimento de novos agentes da sociedade civil, e distanciando grande parte dos educadores, o que caracteriza uma nova forma de compor os processos decisórios e, conseqüentemente, uma nova proposta e concepção educativa no contexto nacional.

Outro documento oficial que explicita as concepções do programa é o Decreto Federal nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b), que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, da União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados.

Há um forte argumento sobre a necessidade da participação de toda a sociedade – família, comunidade, empresas e outras instituições – para a concretização da proposta do Programa, enfatizada pelo discurso da melhoria da qualidade da educação com trabalho voluntário em um movimento promotor de mobilização social.

O capítulo 3, artigo 7º, dispõe:

Art. 7º Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007b).

Neste decreto fica disposta a necessidade do envolvimento e compromisso da sociedade para a melhoria da qualidade da educação, com o trabalho colaborativo dos diversos segmentos, junto aos governos federal, estaduais e municipais, em que o voluntariado aparece na forma de decreto, o que estabelece a corresponsabilidade da sociedade para o sucesso do plano.

O Programa Mais Educação propõe um plano de ação que amplia as várias formas de participação de diversos segmentos da sociedade, bem como de outros setores públicos, quando define a participação de outros ministérios. Por meio de ações interministeriais, aponta a intenção de promover articulações de cooperação técnica e mútua entre os ministérios e secretarias como suporte para as novas formas de conduzir as políticas e os recursos destinados à educação básica.

O mesmo estabeleceu um corpo de especificidade técnica para elaborar e aprovar diretrizes, compartilhar avaliações, promover ações articuladas com estados e municípios e garantir o fluxo de informações em todas as instâncias de atividades públicas, conforme estabelecido no caderno *Gestão intersetorial no território* (BRASIL, 2009c).

O Programa MAIS EDUCAÇÃO, instituído pelas Portarias Normativas Interministeriais nº 17 e nº 19, de 24 de abril de 2007 (Publicadas no Diário Oficial da União de 26 de abril de 2007), é um dos componentes do Plano de Ações Articuladas (PAR), elaborado por municípios e estados para o recebimento de

transferências voluntárias e assistência técnica do MEC<sup>9</sup>. O Programa tem por objetivo fomentar a educação integral por meio do apoio a atividades socioeducativas. (BRASIL, 2009c, p. 13).

O Programa Mais Educação foi planejado e estruturado, inicialmente, para atender às escolas com Ideb<sup>10</sup> abaixo de 2,9, situadas em capitais ou em regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes, e em grandes cidades localizadas em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requeriam a adoção de políticas públicas e educacionais especiais.

Esses dados são extraídos do censo escolar e das médias de desempenho das avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)<sup>11</sup> e da Prova Brasil<sup>12</sup> (BRASIL, 2013a, p. 1).

Nestes critérios de avaliação, análise de resultados e de estratégias de ação para a qualidade da educação brasileira transparece a preocupação e a necessidade de adequar-se aos níveis internacionais de qualidade.

Neste caso, estabelece a lógica para o atendimento prioritário das regiões mais populosas, em que os índices do Ideb são muito baixos, além do fato de haver um número maior de pessoas com pouco ou nenhum acesso aos meios culturais, que passa a ser atendida pelo Programa Mais Educação, promovendo, assim, uma elevação do Ideb em termos nacionais, passando a ser um indicador de qualidade da educação.

---

<sup>9</sup> A partir do PDE, as transferências financeiras e assistência técnica do Ministério da Educação aos municípios, estados e Distrito Federal ficam vinculadas à adesão ao Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), instrumentos para a melhoria do Ideb (BRASIL, 2009c, p.13).

<sup>10</sup> O Ideb foi criado pelo Inep em 2007. Em uma escala de zero a dez, sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. A série histórica de resultados do Ideb inicia-se em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas, não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional (3,8) registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental para um Ideb igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência (BRASIL, 2011c, p. 1).

<sup>11</sup> O SAEB foi implantado em 1990, é coordenado pelo Inep e conta com a participação e o apoio das secretarias estaduais e municipais de educação das 27 unidades da Federação (BRASIL, 2011c, p.1)

<sup>12</sup> A Prova Brasil e o Saeb são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Inep. Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos (BRASIL, s.d., p. 1).

Para entendimento da proposta do Programa Mais Educação, destacou-se a leitura da série Mais Educação, publicada em 2009, pelo Ministério da Educação, que se apresenta dividida em três cadernos com os eixos temáticos descritos a seguir.

O primeiro caderno debate a gestão intersetorial no território nacional (BRASIL, 2009c) e detalha o modelo de gestão interministerial envolvendo os Ministérios da Educação, dos Esportes, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e Tecnologia e do Meio Ambiente. Esse modelo prevê a elaboração de uma estrutura organizacional e operacional por meio de programas ministeriais e de projetos que componham as sugestões e procedimentos dos marcos legais para sua operacionalidade.

O segundo caderno apresenta uma proposta sobre a educação integral (BRASIL, 2009a) elaborada por diversos segmentos sociais envolvidos com a escola, tais como gestores e educadores de todas as esferas públicas municipais, estaduais e federais, representantes de diversas associações educacionais, como União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope) e universidades e organizações não governamentais. A coordenação deste trabalho ficou a cargo da Secadi<sup>13</sup>.

O terceiro caderno (BRASIL, 2009d) propõe caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas para a educação integral em sistema de redes, que viabilizem a incorporação das diversas realidades territoriais brasileiras. Em síntese, essas publicações apresentaram o Programa Mais Educação estabelecendo três eixos temáticos que têm como propósito contribuir para conceituar, operacionalizar e implantar de forma sistemática as ações relacionadas diretamente ao Programa. Estas ações estabelecem o diálogo e a participação da sociedade para atender às diferentes regiões do País com suas respectivas culturas, recursos, etnias e costumes.

Nos documentos publicados pelo governo federal, a educação integral é

---

<sup>13</sup> Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Atualmente, a denominação foi alterada para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e a sigla é Secadi. O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltados à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. (Ver BRASIL, 2013a).

considerada, em suas múltiplas dimensões, voltadas ao desenvolvimento do ser humano, para um modelo democrático e igualitário de educação para todo o País, conforme o caderno *Programa Mais Educação: passo a passo* (BRASIL, 2009b).

Os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral se reconhecem as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2009b, p. 6).

Mediante esse desafio da realidade brasileira, o Programa inicia uma ação de caráter urgente e chega à escola com uma agenda de intenções por meio do PDDE. Nesta proposta há uma diversidade de atividades, tais como: acompanhamento pedagógico nas diversas disciplinas; atividades pedagógicas relacionadas ao meio ambiente, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, utilização dos recursos das mídias, saúde, educação econômica e atividades de esporte e lazer.

Quanto à operacionalização do Programa e de seu desenvolvimento, estes ficaram a cargo da Secadi em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), tendo se realizado pelo PDDE, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, (BRASIL, 2011c) mecanismo provedor dos recursos financeiros destinados às escolas com prioridade nesse atendimento.

Pensar a concepção teórica de educação integral por meio de um projeto de lei como estratégia de uma política pública educacional no Brasil aponta uma grande investida social na formação dos estudantes brasileiros. Para tanto, conhecer o Programa Mais Educação requer investigar detalhadamente os diversos fatores que envolveram sua constituição para uma educação integral.

O funcionamento sistemático do Programa organizou-se em vários campos de saberes definidos pelo Ministério da Educação/Secadi, estruturados e organizados em dez itens definidos como “macrocampos”, conforme o documento *Programa Mais Educação: passo a passo* (BRASIL, 2009b), que assim os apresentava:

- a) acompanhamento pedagógico;
- b) meio ambiente;



- c) esporte e lazer; direitos humanos em educação;
- d) cultura e artes;
- e) inclusão digital;
- f) promoção da saúde;
- g) educomunicação;
- h) investigação no campo das ciências da natureza;
- i) educação econômica.

O documento do *Programa Mais Educação: passo a passo*, publicado em 2013 (BRASIL, 2013b), apresenta e detalha uma nova forma de organização dos macrocampos com a participação das escolas do campo que aderiram ao programa em 2012 e que foram organizadas em sete macrocampos, conforme segue:

- a) acompanhamento pedagógico;
- b) agroecologia;
- c) cultura e artes e educação patrimonial;
- d) educação em direitos humanos;
- e) esporte e lazer;
- f) iniciação científica
- g) memória e história das comunidades tradicionais.

Este documento também apresenta as reformulações ocorridas para 2013 na composição dos macrocampos em razão da adesão de novas escolas urbanas. São apresentados três perfis de escolas para as definições dos macrocampos.

O primeiro perfil refere-se às escolas urbanas que já desenvolviam o programa Mais Educação. A proposta apresentada é para sete macrocampos, que são (BRASIL, 2013b):

- a) acompanhamento pedagógico;
- b) comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica;
- c) cultura e artes e educação patrimonial;
- d) educação ambiental e sociedade sustentável;
- e) esporte e lazer;
- f) educação em direitos humanos;

g) promoção da saúde.

O segundo perfil refere-se às escolas do campo que permanecem com a mesma estrutura de 2012, e o terceiro perfil dedica-se às escolas urbanas que aderem ao programa, compondo um agrupamento de cinco macrocampos:

- a) acompanhamento pedagógico;
- b) comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica;
- c) cultura e artes e educação patrimonial;
- d) educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica;
- e) esporte e lazer.

O documento *Programa Mais Educação: passo a passo* é um manual de operacionalidade para que sejam traçados os planos de ação no âmbito escolar por meio de recursos advindos do referido Programa, bem como para a escolha de quais macrocampos<sup>14</sup> cada unidade escolar poderá definir como ações e atividades que pretende desenvolver, pensando em uma educação integral, com ampliação de tempo escolar para as atividades elencadas acima.

No contexto aqui apresentado, evidencia-se o fato de haver três formas de organização dos macrocampos, ou seja, são três perfis de escola para as quais o programa elabora os macrocampos para desenvolvimento das atividades, de acordo com suas realidades. Na primeira estão as escolas urbanas que já estavam no Programa; eram as que apresentavam Ideb baixo. Na segunda estão as escolas rurais. Na terceira estão as escolas urbanas que aderiram ao programa em 2013.

A seguir uma descrição e análise das atividades propostas de cada um dos macrocampos apresentada, visando facilitar a compreensão e o esclarecimento dos princípios e objetivos do Programa, bem como sua forma de implantação nas escolas, conforme o *Manual Passo a Passo* (BRASIL, 2013b, p. 6-11).

a) Acompanhamento pedagógico

---

<sup>14</sup> Conforme expresso no *Manual passo a passo*, exclui-se o macrocampo “acompanhamento pedagógico”, que é obrigatório a todas as escolas que aderirem ao programa.

São atividades que auxiliam os estudantes nas diversas disciplinas curriculares no contraturno da aula, ampliando as possibilidades de aprendizagem e acompanhamento escolar nos diversos campos do conhecimento.

#### b) Meio ambiente

O tema ambiental está presente nas três modalidades de escola, porém com conotações diferentes de atividades propostas. Identifica-se nas escolas urbanas que aderiram, desde o início do Programa, aos macrocampos de educação ambiental e sociedade sustentável. Nestas, o objetivo proposto foi favorecer a construção de valores sociais, de conhecimentos, de habilidades, de competências e de atitudes voltadas para a conquista da sustentabilidade socioambiental, educação para o consumo consciente e responsável (BRASIL, 2013c, p. 17). São atividades propostas:

- com-vidas (organização de coletivos pró-meio ambiente);
- conservação do solo e composteira: canteiros sustentáveis (horta) e/ou jardinagem escolar;
- economia solidária e criativa/educação econômica;
- uso eficiente da água e energia.

Para as escolas urbanas que aderiram em 2013: educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica.

Nesta modalidade de escola, os objetivos são semelhantes em relação à anterior, mas há uma diferença na organização das atividades, que são:

- horta escolar e/ou comunitária: organização infanto-juvenil;
- jardinagem escolar: organização infanto-juvenil;
- economia solidária e criativa/educação econômica: organização infanto-juvenil.

Para as escolas do campo, as atividades são organizadas em:

- canteiros sustentáveis;
- com-vida;
- conservação do solo e composteira (ou minhocário);
- cuidado com animais;
- uso eficiente de água e energia.

A organização dos macrocampos, conforme descrito, indica o direcionamento das atividades escolares para questões práticas relativas a cada comunidade no que se refere às suas realidades.

c) Esporte e lazer

Projetos pedagógicos utilizando conteúdos das diversas modalidades esportivas, com o objetivo de trabalhar o conhecimento da cultura corporal universal, de forma a incentivar a prática esportiva na escola como uma política de esporte educativo e de inclusão social.

Destacamos que para as escolas de campo há um número inferior de modalidades esportivas quando comparadas às das áreas urbanas. Este fato indica que, pelo fato de essas atividades serem ministradas por voluntários de cada comunidade, as opções ficam mais restritas nas áreas rurais.

d) Direitos humanos

Oficinas e trabalhos interdisciplinares em um ambiente de aprendizagem que viabilize a convivência e o respeito à diversidade humana.

e) Cultura e artes e educação patrimonial

Acesso aos saberes artísticos e culturais, bem como a experiências diversas, por meio de projetos pedagógicos que incentivem a criatividade e vivências nos espaços escolares que compõem a realidade local.

f) Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica

Compreende a importância do acesso às tecnologias da informação e comunicação (TICs) como princípio democrático. A inclusão digital é apresentada como proposta educativa que tenta garantir este acesso a todos os estudantes, em especial à população de baixa renda, para o uso na obtenção de informações que essa ferramenta disponibiliza e para sua utilização no mercado digital.

São atividades propostas:

- ambiente de redes sociais;
- fotografia;
- histórias em quadrinhos;

- jornal escolar;
- rádio escolar;
- vídeo;
- robótica educacional.

Esse último macrocampo citado não está presente nas escolas do campo com essa denominação. Para essas escolas foram definidos dois macrocampos que podem englobar atividades semelhantes: iniciação científica e memória e história das comunidades tradicionais.

#### g) Promoção da saúde

A proposta promove um amplo debate sobre as questões de prevenção em saúde, por meio de atividades que tratam sobre alimentação saudável, saúde corporal em seus amplos aspectos, sexualidade, drogas, doenças regionais e transmissíveis, dentre os temas principais.

Este macrocampo aparece como atividade proposta somente nas escolas urbanas que aderiram antes de 2013.

A escolha dos macrocampos que a escola irá desenvolver deverá estar de acordo com seu projeto político-pedagógico, limitada a um mínimo de três e a um máximo de seis, conforme critérios definidos na Resolução nº 19 (BRASIL, 2008a), em seu artigo 13, § 2º, que dispõe sobre os processos de adesão e habilitação, bem como às formas de execução e prestação de contas referente ao PDDE, e dá outras providências.

A organização em cada município é realizada a partir da criação de uma coordenadoria central encarregada de funções institucionais e políticas, inerentes ao funcionamento do Programa, articulando-se entre a gestão central, o MEC/Secadi e a Secretaria Municipal de Educação de cada município com escolas participantes. Cabe a essa coordenação gerir o comitê municipal<sup>15</sup> e estabelecer parcerias institucionais válidas para todas as escolas.

---

<sup>15</sup> “Os comitês devem fomentar, articular e integrar os diferentes setores, atores e políticas sociais envolvidos com a implementação do Programa Mais Educação nas escolas e nas regiões onde ele está acontecendo, tendo caráter consultivo para a qualificação do Programa. [...] Os coordenadores do Programa Mais Educação no âmbito dos municípios, estados e Distrito Federal deverão incentivar a criação de comitês metropolitanos e/ou regionais e/ou estaduais.

No âmbito escolar, o Programa é representado pelo professor comunitário (articulador), o diretor educacional e os monitores.

O professor articulador do Programa, ou professor comunitário, é vinculado à unidade escolar (UE), efetivo, com carga horária preferencialmente de quarenta horas (BRASIL, 2009b, p.16); é ele quem promove, divulga e planeja as ações junto aos integrantes da escola e da comunidade. É responsável pela elaboração e execução do planejamento das atividades, apoiado pelo Caderno *Rede de saberes Mais Educação* (BRASIL, 2009d), junto aos demais participantes do comitê local<sup>16</sup>. Ele orienta e auxilia outros professores envolvidos, assume a responsabilidade de atividades que possam prover e garantir o desenvolvimento do Programa, que serão determinadas pela equipe escolar juntamente com o conselho de escola e definido em seu projeto pedagógico. É responsável pela operacionalização e gerenciamento das atividades, tanto internas quanto externas, no âmbito pedagógico, das quais os alunos participam. É o articulador quem elabora cronograma (dias/horários) das oficinas que se realizam no espaço da escola e em espaços externos, acompanha os alunos ou providencia para que eles sejam acompanhados em atividades externas e auxilia a direção da UE em relação aos educadores sociais, indicando sua contratação ou dispensa, acompanhando e avaliando as oficinas. O articulador é o elo entre os alunos, os monitores, a gestão escolar e a coordenação central do Programa. Articula as informações e ações entre a Secretaria de Educação do município, comunidade, comitê local, equipe escolar, direção e o presidente da unidade executora (BRASIL, 2009b, p. 17).

O presidente da unidade executora<sup>17</sup> é o responsável por gerir a entidade que representa a unidade escolar, constituída pela comunidade escolar. É o responsável legal pela assinatura do termo de compromisso, pela gestão compartilhada dos recursos e pela prestação de contas dos recursos recebidos.

---

Estes comitês deverão ser constituídos pelos representantes de cada secretaria estadual, municipal e distrital que desenvolve o Programa Mais Educação” (BRASIL, 2010b, p. 17).

<sup>16</sup> “O comitê local é composto pelos monitores do Programa Mais Educação, professores da escola, pais de alunos, representante dos alunos e comunidade, professor comunitário e o gestor escolar. [...] Sugere-se que seja coordenado por um colegiado composto por um por um coordenador geral, um representante pedagógico e de execução financeira” (BRASIL, 2010b,p. 17).

<sup>17</sup> O presidente da unidade executora é eleito pela comunidade escolar e pela comunidade local; pode ser o diretor da unidade escolar ou um representante da comunidade.

Assume a responsabilidade pelo desenvolvimento das atividades de educação integral (BRASIL, 2009c, p. 52).

O papel do diretor representa uma ação de cunho político para contribuir como facilitador e incentivador do Programa.

O diretor da escola, por meio de sua atuação com o Conselho Escolar, tem o papel de incentivar a participação, o compartilhamento de decisões e de informações com professores, funcionários, estudantes e suas famílias. Nesse sentido, o trabalho do diretor também tece as relações interpessoais, promovendo a participação de todos os segmentos da escola nos processos de tomada de decisão, de previsão de estratégias para mediar conflitos e solucionar problemas.

Cabe ao diretor promover o debate da Educação Integral nas reuniões pedagógicas, de planejamento, de estudo, nos conselhos de classe, nos espaços do Conselho Escolar. Isso porque a Educação Integral representa o debate sobre o próprio projeto educacional da escola, da organização de seus tempos, da relação com os saberes e práticas contemporâneos e com os espaços potencialmente educacionais da comunidade e da cidade. O resultado esperado é o envolvimento de toda a comunidade, em especial dos estudantes, em um ambiente favorável à aprendizagem. Cabe também ao diretor garantir a tomada coletiva das decisões acerca das escolhas pressupostas pelo Programa Mais Educação e garantir a transferência (exposições, prestação de contas dos recursos recebidos). (BRASIL, 2009b, p. 16).

Para o desenvolvimento das atividades de educação integral na escola no contraturno da aula são contratados educadores que apresentam algum conhecimento específico desejado para a proposta de atividade a ser desenvolvida. São monitores, muitas vezes chamados na escola de “oficineiros”. Esses profissionais prestam serviço em caráter voluntário e o valor recebido não pode ultrapassar a quantia de trezentos reais por mês, que representa o ressarcimento de despesas com transporte e alimentação.

A Educação Integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores, estudantes universitários com formação específica nos macrocampos), observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário. Trata-se de uma dinâmica instituidora de relações de solidariedade e confiança para construir redes de aprendizagem, capazes de influenciar favoravelmente o desenvolvimento dos estudantes. Nessa nova dinâmica, reafirma-se a importância e o lugar dos

professores e gestores das escolas públicas, o papel da escola, sobretudo porque se quer superar a frágil relação que hoje se estabelece entre a escola e a comunidade, expressa inclusive na conceituação de turno x contraturno, currículo x ação complementar. As atividades poderão ser acompanhadas por estudantes universitários, em processo de formação específica nos macrocampos e com habilidades reconhecidas pela comunidade, estes por estudantes do ensino médio e estudantes do EJA. (BRASIL, 2009b, p. 14).

Estes dados coletados na pesquisa documental e das leis que regem o programa Mais Educação destacam o papel relevante que o trabalho voluntário assume na execução do Programa, conforme estabelecido pelo governo federal.

A possibilidade de várias atividades existirem nas escolas é estabelecida pelo trabalho voluntário, com agentes sociais que possuem o conhecimento específico em algumas das atividades definidas pela escola sob a égide do Programa. Estas atividades não compõem a grade curricular escolar, ou seja, não estão vinculadas aos sistemas públicos de educação, mas passam a existir a partir de forma estruturada nas unidades, com o envolvimento da comunidade.

Nesta etapa da pesquisa documental, em que o trabalho voluntário passa a exercer um papel importante dentro da oferta de novas atividades educativas nas escolas formais, o entendimento crítico desta atividade serve de base para identificar o pressuposto ideológico do trabalho educativo que se está formando.

Toda escola, ao organizar o trabalho educativo, tem como pressuposto a elaboração de seu projeto pedagógico, revisto e reformulado anualmente pela equipe escolar e em diálogo com a comunidade. Na concepção do Programa, o trabalho voluntário feito por agentes da comunidade colabora com esse diálogo, o que nem sempre ocorre.

## **2.2 A educação integral do Programa Mais Educação**

De acordo com os cadernos da série Mais Educação, educação integral (BRASIL, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d; BRASIL, 2013b, 2013c) é prerrogativa articular de uma política que respeite a diversidade social e cultural dos alunos, que leve à melhoria da aprendizagem na escola pública, que reduza as diferenças e combata as desigualdades por meio da inclusão educacional, que colabore para



a formação corporal e tecnológica do homem instituída sob um processo de produção técnico-científica.

A política de educação integral é formulada de acordo com as concepções adotadas pelo Programa “no diálogo entre saberes clássicos e contemporâneos” (BRASIL, 2009a), em um modelo de gestão pública que se articule de forma intersetorial e com a sociedade civil e dirigido às características próprias de cada região.

A educação integral consta na legislação educacional brasileira desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069 (BRASIL, 2013d); na Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) –, no artigo 34; no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2007c). Consta também na Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), que instituiu o PNE, quando foi retomada e valorizada como possibilidade de formação integral da pessoa.

A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007c), que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), determina e regulamenta a educação básica em tempo integral nos anos iniciais e finais do ensino fundamental (art.10, § 3º), indicando que a legislação decorrente normatiza essa modalidade de educação. Nesse sentido, o Decreto nº 6.253 (BRASIL, 2007d), ao assumir o estabelecido no PNE, dispõe sobre o Fundeb e regulamenta a Lei nº 11.494. Definiu em seu artigo 4º que:

considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo estudante permanece na escola ou em atividades escolares. (BRASIL, 2007d).

O compromisso “Todos pela Educação”, no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b), no qual o governo federal dispõe sobre a participação em regime de colaboração dos municípios, estados e Distrito Federal, propõe a mobilização social com a participação da família e da comunidade para a melhoria da qualidade da educação básica. Defende a importância da ampliação de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular, em seu art. 2º, VII e, em seu art. 2º,

XXVII, propõe “firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando à melhoria da infraestrutura da escola, ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas” (BRASIL, 2007b).

De acordo com os pressupostos nas legislações pesquisadas, fica evidente que a proposta de educação integral só é passível de ser realizada mediante um compromisso coletivo para que a educação por meio da ampliação de jornada escolar envolva os diversos segmentos sociais públicos e privados que promovam o acesso aos meios culturais para os estudantes, assegurando a qualidade da educação pública.

A proposta de educação integral, quando formulada, expressa outras demandas relacionadas aos campos da educação, do desenvolvimento social, da saúde, do esporte, da inclusão digital e da cultura.

Nessa perspectiva, são oferecidas atividades educativas diferenciadas que fundamentam a proposta de uma educação integral que amplie as dimensões de formação humana, “uma ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva” (BRASIL, 2009d). Essa proposta alicerça-se na ideia de superação da fragmentação curricular educativa demarcada por tempo e espaços.

Para melhor entendimento desse princípio, a Resolução CNE/CEB nº 7, de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010b), fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Em seu artigo 36, definiu o período integral como: “a jornada escolar que se organiza em sete horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1400 (mil e quatrocentas) horas”.

Reforça, em seu art. 37, a proposta educacional da escola de tempo integral:

§ 1º O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura, dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais.

§ 2º As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o respectivo projeto político-pedagógico.

§ 3º Ao restituir a condição de ambiente de aprendizagem à comunidade e à cidade, a escola estará contribuindo para a construção de redes sociais e de cidades educadoras.

§ 4º Os órgãos executivos e normativos da União e dos sistemas estaduais e municipais de educação assegurarão que o atendimento dos alunos na escola de tempo integral possua infraestrutura adequada e pessoal qualificado, além do que, esse atendimento terá caráter obrigatório e será passível de avaliação em cada escola. (BRASIL, 2010b).

Em síntese, a condição básica apresentada para se estabelecer uma educação integral de qualidade, conforme a resolução CNE/CEB nº 7, de dezembro de 2010, define três itens básicos: (1) a ampliação da jornada, (2) o aprofundamento das áreas de conhecimento e (3) o envolvimento dos diversos segmentos sociais com seus saberes em outras áreas de conhecimento e vivências. Isto vem esclarecer a forma de conceber o plano de ação do Programa Mais Educação: o imperativo da presença dos diversos segmentos da sociedade com seus saberes plurais para que estes possam ocorrer de forma adequada.

Desta forma, à escola, cabe desempenhar a função de adequação de seus espaços e de articular-se para a aproximação com a comunidade. À sociedade cabe envolver-se e comprometer-se para contribuir com seus saberes específicos em direção a esse processo de formação integral. Aos governos cabe à gestão dos provimentos de recursos financeiros, a divulgação de informações técnicas e dos controles de avaliação. Os critérios de avaliação do Programa preveem que esta seja monitorada pelos dados extraídos do Ideb (BRASIL, 2011c) de cada unidade escolar (BRASIL, 2010b).

Neste empenho do governo em estabelecer parcerias em regime de colaboração com os diversos segmentos da sociedade, na elaboração de uma educação integral de qualidade, torna-se inconsistente diante do fato que, ele afasta os educadores deste processo. Nesta ação desconsidera o conceito de educação como o processo de transmissão do patrimônio cultural acumulado pela humanidade (Saviani 2008a) para então promover o atendimento às demandas

de mercado ao aproximar os empresários para o debate dos temas nacionais de educação. Desta forma fica evidente o seu descompromisso em investir em recursos necessários para uma infraestrutura que dê suporte as escolas, uma vez que o governo divide a responsabilidade do sucesso do programa com a sociedade.

### **2.3 O Programa Mais Educação e seu plano de ação para a construção de uma proposta político-pedagógica**

Além da legislação atual e dos temas abordados nos cadernos Mais Educação, que orientam a educação integral, destacam-se alguns itens que caracterizam e definem a conceituação desse modelo de educação integral, que educar é uma responsabilidade coletiva. Publicado no final da década de 1990, o caderno *Bairro-escola passo a passo* (ASSOCIAÇÃO, s.d.) identifica semelhanças ideológicas e pedagógicas, com o programa Mais Educação. Este caderno citado define dois pressupostos para o conceito de bairro- escola:

1. O ato de se conhecer e intervir no meio;
2. A educação deve acontecer por meio da gestão de parcerias, envolvendo escolas, famílias, poder público, empresas, organizações sociais, associações de bairro e indivíduos capazes de administrar as potencialidades educativas da comunidade. (ASSOCIAÇÃO, s.d., p. 7).

Nos conceitos adotados pelo Programa Mais Educação encontram-se semelhanças presentes no caderno da Associação Cidade Escola Aprendiz (ASSOCIAÇÃO, s.d.), uma organização não governamental iniciada em 1998 e apoiada por órgãos públicos e privados, como o governo federal, a Unicef e empresas privadas.

Esta organização estabeleceu como princípios educativos: usar as riquezas comunitárias, revitalizar o espaço público por meio da educação, avaliar e sistematizar o modelo de gestão, construir parcerias nos mais variados níveis e com diferentes atores (incluindo as três esferas de governo, empresários, organizações sociais, universidades, além de crianças e jovens) e promover inovações pedagógicas. Nesses princípios definiu, ainda, a educação para a

formação de indivíduos autônomos e solidários e a sensibilização das lideranças comunitárias para a tarefa e o olhar educativos (ASSOCIAÇÃO, s.d., p. 8).

Sendo assim, o caderno estabelece uma educação de caráter comunitário, destacando em sua concepção termos assim definidos:

- a) transcendência: trata da educação para além dos muros da escola. Ela ocorre em todo lugar, a todo momento e para toda a vida;
- b) permeabilidade: sentido que a educação pode assumir junto à comunidade como um valor construído que passa a lhe pertencer;
- c) corresponsabilidade: o envolvimento de todos os segmentos sociais como: organismos governamentais, empresários, organizações sociais e comunidade;
- d) conectividade: envolvendo toda a sociedade, que cada um possa disponibilizar sua experiência, sua força de trabalho, nas mais diferentes demandas e esferas de atuação, compondo uma rede de saberes dentro do processo educativo;
- e) pluralidade: o diálogo, o respeito à diversidade como componente essencial para compor essa proposta de ação integral. (ASSOCIAÇÃO, s.d., p. 18).

Outro aspecto a ser destacado quanto às semelhanças ideológicas e pedagógicas referentes à educação de caráter comunitário está nos autores citados em ambos os cadernos como referencial teórico para a construção do projeto de educação integral (ASSOCIAÇÃO, s.d.; BRASIL 2009d). São eles: Anísio Teixeira, com seus propósitos de expansão das instituições que estimulem o pensar, fazer, trabalhar, conviver e participar; Jaqueline Moll, que argumenta que as cidades, sejam elas pequenas ou grandes, devem assumir e exercer funções pedagógicas; Boaventura Sousa Santos, que propõe novas formas de produção de conhecimento, por meio de cooperação, que levem em consideração os saberes populares, a democracia participativa e o multiculturalismo, entre outros; e Paulo Freire, com sua pedagogia libertária, que compreende o educando como sujeito ativo, com sua cultura e subjetividade.

Todos os autores acima citados trazem no bojo de seus trabalhos a valorização da comunidade.

Este argumento reforça que, para o fortalecimento da proposta de educação integral, o Programa Mais Educação tem como princípio a construção

de bases político-comunitárias que façam parte do projeto de cada município ou região metropolitana e o cumprimento do objetivo de articular as ações do programa do governo federal para o atendimento às crianças, adolescentes e jovens, em sua região ou cidade, na ampliação de tempos e espaços educativos para possibilitar uma educação integral.

O Programa propõe a composição de um comitê metropolitano que seja consultivo, propositivo e indutor de políticas locais, articulando ações tais como o planejamento, a produção de informações, a participação popular e a responsabilidade que cada município definirá em lei específica.

As ações locais geram a oportunidade de utilizar outras experiências e pesquisar e promover a formação continuada dos profissionais com o apoio das universidades da região. Pela proposta de gestão do bairro-escola definem-se diferentes representantes da comunidade capazes de assumir a responsabilidade pela tomada de decisões e execução das ações previstas pelo Programa.

Conforme definido como um dos objetivos desta tese, delinear sua fundamentação teórica em termos de sua trajetória e organização, a leitura dos cadernos do Programa Mais Educação contribuiu para iniciar a compreensão da proposta do programa, no sentido de explorar suas possibilidades, limites e contradições. Para tanto, tratei de identificar as referências teóricas e metodológicas que pudessem contribuir para o caminho da pesquisa.

## **2.4 A gênese do Programa**

A Conferência de Jomtien realizada na Tailândia em 1990 teve como tema a Educação para Todos. Este evento reuniu cento e cinquenta países, e gerou um grande debate mundial sobre o tema, “um grande reconhecimento da adversidade e do movimento, [o que, na prática, acarretou] a uniformidade, a compreensão e aplicação da Educação para Todos como um modelo universal” (TORRES, 2001, p. 78).

Esse movimento marcou as reformas educativas ocorridas ao longo dos anos 1990, cujas ideias tornaram-se quase parâmetro universal nos países mais pobres, sob a influência dos organismos internacionais.

Esta “uniformização da política educativa em escala global está vinculada ao crescente peso dos organismos internacionais no projeto e na execução da política educativa nos países em desenvolvimento” (TORRES, 2001, p. 79).

O Banco Mundial<sup>18</sup> representava “o sócio mais forte da Educação para Todos, tendo atingido sua liderança no cenário educativo dos anos 1990” (BOTEGA, 2005, p. 5).

Os países que recorreram a financiamentos do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird<sup>19</sup>) para estabelecer suas reformas educativas sujeitaram-se ao seu modelo de gestão e às propostas de reforma educativa, vinculadas a interesses financeiros e organizacionais. Para Botega (2005), a condição de liderança do Bird no cenário educativo dos anos 1990 ocorre

a partir do momento em que [ele] começa a impor, através da proposta de um programa de reformas estruturais neoliberais, condicionante aos países que recorrem aos seus financiamentos, um forte pacote de reforma educativa, principalmente na educação primária. (BOTEGA, 2005, p. 5).

Nesta proposta de reformas inclui-se a melhoria da qualidade do ensino por meio da ampliação do tempo de permanência nas instituições escolares, o que permitiria um tempo maior de formação, a ampliação dos recursos didáticos, a formação permanente do docente, a democratização da gestão e a descentralização das decisões da escola por meio da promoção e participação de toda a comunidade escolar e dos recursos financeiros.

O Brasil iniciou um processo no final da década de 1990, no governo de Fernando Collor de Mello, e intensificado no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, de descentralização, criação de parceria com o sistema privado, privatização, extinção de órgãos, controle local e comunitário das escolas, autonomia, entre outros. Estes termos fizeram parte do discurso oficial.

Para o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, reformar o Estado significava:

---

<sup>18</sup> O Banco Mundial é uma instituição financeira internacional que fornece empréstimos para países em desenvolvimento em programas de capital. O banco é composto por duas instituições: o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID).

<sup>19</sup> O Bird é uma instituição ligada à ONU, com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico e social (GPEAR, s.d.).

abandonar visões do passado de um Estado assistencialista e paternalista, de um Estado que, por força de circunstâncias concentrava-se em larga medida na ação direta para a produção de bens e de serviços. Hoje, todos sabemos que a produção de bens e serviços pode e deve ser transferida à sociedade, à iniciativa privada, com grande eficiência e com menor custo para o consumidor. (CARDOSO, 1998, p. 15).

Nesta abordagem, ficam evidenciadas as ideias neoliberais que marcaram o Plano de Reforma do Estado nesse período, partindo do fortalecimento da iniciativa privada e da redução do papel do Estado para atendimento ao mercado e aos serviços públicos.

Para o entendimento desses acontecimentos, ocorridos nos anos 1990, faz-se necessário analisar o processo de ajuste estrutural ocorrido nos anos 1970 e 1980 na economia mundial, com o ajuste estrutural do capitalismo e as consequências que produzidas na forma de organizar o Estado e a reestruturação das políticas públicas e sociais mediante a crise do capital no Brasil e no mundo.

O mundo ocidental havia assistido, nas décadas anteriores, logo após a Segunda Guerra Mundial até o início da década de 1970, a um período de grande crescimento econômico nos países capitalistas. A esse período marcado por ideias de prosperidade e desenvolvimento Eric Hobsbawm (1995) denominou “a era de ouro do capitalismo”.

Com os problemas da economia mundial nos anos 1980, provocados pela crise do petróleo na década anterior e pela obsolescência do modelo econômico do *Welfare State*<sup>20</sup>, ocorreram mudanças significativas no modelo econômico que, segundo Moraes e Wermuth, causaram o “esgotamento de suas estratégias ante o início da crise da matriz energética, o desenvolvimento tecnológico e a transformação da economia capitalista” (2012, p. 111). Tais fatores provocaram redução de empregos, altas taxas de juros e dependência dos investimentos e políticas internacionais sob a égide dos Estados Unidos e Inglaterra e com a hegemonia do poder do Banco Mundial, que ocorreu neste período, gerando um novo desenho do papel e da função do Estado. Moraes e Wermuth, ao escreverem sobre a crise do *Welfare State*, comentam: “O mítico Estado Protetor depara-se então com suas próprias insuficiências e com transformações econômico-sociais que não estava preparado para enfrentar” (MORAIS; WERMUTH, 2012, p. 111).

---

<sup>20</sup> Estado de bem-estar social.



Fala-se, então, em uma crise estrutural do Estado, de redefinição de seu papel diante do novo quadro econômico provocado pela crise do capital, ou seja, pelo modelo de produção capitalista. Portanto, a descentralização ocorrida nos anos 1990 foi consequência desta nova forma de conceber a política pública e estabeleceu-se como mecanismo para assegurar mais eficiência e resultados a custo menor. Na educação, essa descentralização foi evidenciada com o projeto de municipalização do ensino fundamental, com a presença da União apenas como agente controlador, articulador e provedor dos repasses dos recursos financeiros, deixando de lado os outros níveis da educação básica, o que segundo Botega “representou uma enorme ruptura com a visão integrada de Sistema Educacional” (BOTEGA, 2005, p. 13).

É nesse período de debate sobre a educação no Brasil que é elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Esse plano foi proposto como meta para a ampliação da educação para todos. Ao compor a sociedade civil como parceira, tinha como objetivo envolver os diversos segmentos da sociedade. Botega comenta os pontos demarcatórios da estratégia: “a opção por um plano indicativo; a constituição de uma aliança de fundamento federativo; e o desenvolvimento de parcerias com a sociedade civil” (BOTEGA, 2005, p. 9). O autor destaca em seu artigo que tanto o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) não atingiram sua meta; não reproduziram no País a “visão ampliada” de Jomtien, assim como a “própria Constituição não gerou a possibilidade de criar um sistema nacional de educação” (BOTEGA, 2005, p. 9).

Anteriormente a essas ações do governo, assistiu-se, em 1986, à IV Conferência Brasileira de Educação, em Goiânia, que tinha como tema principal “a educação e a constituinte”. Comenta Saviani que:

Na assembleia de encerramento dessa conferência foi aprovada a “Carta de Goiânia” contendo as propostas dos educadores para o capítulo da Constituição referido à educação. Aí previa-se a manutenção do artigo que definia como competência da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. (SAVIANI, 1999, p. 35).

A partir de então iniciou-se a elaboração do projeto da nova Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa lei monopolizou as discussões, análises, lutas de interesses e de engajamento de setores da sociedade que ansiavam por participar após décadas de impedimento pelo cerceamento da liberdade de manifestação decorrente dos mecanismos ditatoriais instaurados no Brasil nos anos 1960-1980. Foi-se criando, assim, uma visão abrangente do conceito de educação, sem limitá-la ao mundo escolar. O artigo 1º da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) afirma que a educação.

atinge os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Entre os princípios da educação nacional ficaram assumidos a “liberdade de aprender/ensinar/pesquisar”; o “pluralismo de concepções pedagógicas” e a “tolerância” (art. 3º). Isso reforça a ideia de um ensino descentralizado, em que cada escola deve assumir seus próprios objetivos de ensino e construir seu próprio projeto pedagógico.

O programa “Uma escola do tamanho do Brasil”, lançado em 2002 pelo então candidato à presidência da República, Luiz Inácio Lula da Silva, estabelece que:

Se a escola tem, historicamente, produzido a exclusão por meio dos fenômenos da evasão e da repetência, possibilitar a permanência de todos e a aprendizagem exige, necessariamente, repensar a estrutura seriada da escola. Todos podem aprender; a escola é que deve mudar seus tempos e espaços, reorganizando-se para tanto. (BRASIL, 2009b, p. 7).

Em 2007, instituiu-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)<sup>21</sup>,

---

<sup>21</sup> O Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006 (BRASIL, 2007e, p. 1). É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, em um total de 27 fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma

direcionado ao financiamento da escola pública, ampliando a oferta da educação integral.

A urbanização crescente das últimas décadas, causada pelo crescimento da indústria e do comércio, não viabilizou a melhoria de condições econômicas para a maioria da população. Ao contrário, produziu grandes desigualdades econômicas e sociais que compuseram o cenário político e social. Ocorreram melhorias da qualidade, no que se refere à oferta de vagas na educação básica, porém muito abaixo das reais necessidades de atendimento e de qualidade, conforme dados expressos nos relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>22</sup>.

- Na década de 1950, 64% da população do Brasil viviam em áreas rurais e mais de 50% eram analfabetos. Ao longo do próximo meio século, a população aumentou e grande número de pessoas passou de rural para as áreas urbanas. Em 1972, o Brasil ampliou a educação obrigatória para incluir crianças de 7-14 anos de idade. Mas em 1980, a taxa de analfabetismo ainda era em torno de 25%.
- Em 1988, uma nova Constituição, desde a educação primária gratuita e obrigatória, necessário um mínimo de 25% das receitas estaduais e municipais e 18% das receitas federais a serem gastos em educação. A definição de metas é uma coisa: alcançá-las pode ser mais difícil.
- Em 1995, 90% de todas as crianças foram matriculadas na escola primária aos sete anos, mas apenas metade completou a oitava série.
- Em 2000, 13,6% dos adultos ainda eram totalmente analfabetos e o Brasil foi o país com mais baixo desempenho nos testes do PISA de estudantes de 15 anos em idade escolar. Mais da metade dos estudantes testados ficaram classificados no nível um. Menos de 1% ficaram no nível superior que corresponde ao nível cinco.

---

parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. Com vigência estabelecida para o período 2007-2020, sua implantação começou em 1º de janeiro de 2007, sendo plenamente concluída em 2009, quando o total de alunos matriculados na rede pública foi considerado na distribuição dos recursos e o percentual de contribuição dos estados, Distrito Federal e municípios para a formação do Fundo atingiu o patamar de 20%. O aporte de recursos do governo federal ao Fundeb, de R\$ 2 bilhões, em 2007, aumentou para R\$ 3,2 bilhões em 2008, R\$ 5,1 bilhões em 2009 e, a partir de 2010, passou a ter valor correspondente a 10% da contribuição total dos estados e municípios de todo o País. (FNDE, 2012, p. 1).

<sup>22</sup> A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização internacional com representantes de 34 países que se reúnem em comissões especializadas para avançar ideias e analisar os progressos em áreas políticas específicas, como a economia, comércio, ciência, emprego, educação ou os mercados financeiros (OCDE, 2015).

- 200 mil escolas do Brasil têm a média de alunos por classe superior a maioria dos países da OCDE: 27,1 crianças por turma nas escolas primárias e 30,5 no nível secundário em 2008, contra uma média de 21,6 e 23,7, respectivamente, da OCDE. A proporção de alunos por docente também é maior, de 24,5 para cada docente na escola primária e 21,2 na escola secundária em 2008, comparando com as médias de 16,4 e 13,7 para cada docente respectivamente, da OCDE. (OCDE, 2009, p.1).

Apesar da ampliação dos investimentos para a educação básica, a partir da Constituição de 1988, de caráter obrigatório e gratuito, a educação brasileira ainda apresenta elevada taxa de repetência e evasão, limitando os avanços desejados para a educação de qualidade, conforme dados do caderno vol. 3 do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação, do MEC indicava que “o Censo Escolar de 2001 apresentava taxas de repetência na Educação Básica ainda elevadas. No ensino fundamental, por exemplo, o percentual de repetência na 1ª série foi de 32% e de 24% na 5ª série” (BRASIL, 2006, p. 80).

Outro fato que alertou para problemas na qualidade foi à participação do Brasil, em 2000, no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), que obteve índice baixo.

Essa avaliação de desempenho escolar, realizada internacionalmente, de três em três anos desde o ano 2000, visa medir as habilidades em leitura, matemática e ciências em uma escala que varia de 0 a 800 pontos, em estudantes de realidades socioeconômicas diferentes e da faixa etária de 15 anos. Conforme dados do Inep, a média brasileira, em 2000, foi de 368 pontos, evoluindo, em 2009, para 401, colocando o Brasil na 53ª posição entre os 65 países participantes da OCDE. Foram feitas provas com a participação de 20 mil estudantes brasileiros nascidos em 1993 (BRASIL, 2011c).

Em termos de proficiência e rendimento, o Brasil pretende atingir, em 2021, taxa de aprovação igual à média dos países desenvolvidos membros da OCDE.

Paralelamente ao índice do Pisa, em 2005 o Brasil criou o Ideb, indicador que objetiva a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do PDE.

Este indicador, organizado em uma escala de 0 a 10, avalia o desempenho dos estudantes em testes padronizados, por meio do Saeb, da Prova Brasil e da taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão).

O índice identifica a educação brasileira com dados por escola, município e estado, permitindo uma leitura detalhada que é utilizada pela gestão federal para a análise e aplicação dos recursos financeiros nos municípios brasileiros. Tal lógica se verifica com a implantação do Programa Mais Educação, com repasse de recursos. (BRASIL, 2009c), nas escolas com baixo Ideb.

A Prova Brasil fornece os dados que medem a qualidade da educação em todo o País e em cada município, conforme se lê nos documentos oficiais do PDE/Saeb 2011:

[os testes] da Prova Brasil avaliam competências construídas e habilidades desenvolvidas e detectam dificuldades de aprendizagem. No caso da Prova Brasil, o resultado, quase censitário, amplia a gama de informações que subsidiarão a adoção de medidas que superem as deficiências detectadas em cada escola avaliada. (BRASIL, 2011c, p. 6).

Um importante aspecto a ser analisado nos exames do Saeb e da Prova Brasil, em comparação com o exame Pisa, é que a Prova Brasil é aplicada em estudantes de 4º/5º anos e 8º/9º anos de escolas da rede pública de ensino, enquanto o Pisa determina que o exame seja aplicado em estudantes de 15 anos.

Se entendermos o desenvolvimento educacional a partir de uma visão integrada do desempenho dos alunos, os dados da taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) evidenciam que o resultado da combinação desses dois indicadores supervaloriza o índice de aprovação, desconsiderando a determinante idade, como ocorre no Pisa. É nesse âmbito que se enquadra a ideia das metas intermediárias para o Ideb: em cada sistema elas devem evoluir de forma distinta, segundo seus pontos de partida.

No portal do Inep, seção “As metas do Ideb”, encontra-se que

para que o Brasil chegue à média 6,0 em 2021, [...] cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional. A definição de um Ideb nacional igual a 6,0 teve como referência a qualidade dos sistemas em países da OCDE. Essa comparação internacional só foi possível graças a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no Pisa (Programme for International Student Assessment) e no Saeb. (BRASIL, 2007e, p. 2).

Outro modelo de cooperação internacional nos últimos anos é a parceria das Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) com órgãos do governo na realização de análise sobre a realidade brasileira, promovendo projetos e ações de caráter intersetorial.

A Representação da UNESCO no Brasil desenvolve projetos de cooperação técnica em parceria com os governos federal, estaduais e municipais, a sociedade civil e a iniciativa privada. Esses projetos organizam-se em eixos programáticos que procuram principalmente contribuir na concepção, na implementação ou na consolidação de políticas públicas. O papel da UNESCO consiste em criar as sintonias entre essas políticas públicas e as metas internacionais acordadas entre os 193 Estados-membros da Organização. (UNESCO, 2011 p. 6).

O decreto nº 6.094 (BRASIL, 2007b), de 24 de abril de 2007, Todos pela Educação, está alinhado à proposta da UNESCO de fornecer subsídios referenciais para a proposta curricular, bem como para as políticas e programas de valorização docente, além da qualificação de políticas e programas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O documento da UNESCO (2011) aponta que o governo brasileiro recebe uma série de ações de cooperação técnica dessa parceria, tais como:

- a) a elaboração das diretrizes e execução do Plano de Metas, que possibilitou construir os instrumentos de elaboração do PAR e diagnosticar a educação dos municípios;
- b) o Programa Brasil-África: um sistema de ensino pautado por uma nova cultura escolar e por uma prática pedagógica comprometida com a institucionalização das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana;
- c) o fortalecimento das capacidades de planejamento e de gestão das equipes técnicas permanentes do Ministério da Educação.

É importante observar que o documento estabelece uma parceria com o governo brasileiro, em que o planejamento, as metas e as avaliações programáticas estão submetidos a esses mecanismos internacionais que

propõem o envolvimento das comunidades na execução do plano para atender às necessidades da sociedade atual, que é capitalista e de mercado.

Ganzeli (2011), ao referir-se às reformas educacionais dos anos 1990 e 2000 e à parceria com as agências internacionais nos projetos educacionais, incluindo a UNESCO, comenta:

O modelo gerencial busca assim adequar à organização escolar às novas exigências da sociedade capitalista. A aparente neutralidade das técnicas de gerenciamento favorece a ampliação dos controles externos sobre o trabalho escolar. (GANZELI, 2011, p. 22).

Desta forma, o que evidencio nesta discussão é que, para tratar sobre política pública de um programa, se faz necessário estabelecer quais são os vínculos estabelecidos na relação entre os agentes envolvidos: o Estado, a sociedade, o mercado. Observou-se, como fator preponderante nesta política pública do Programa Mais Educação, a ideia de participação da sociedade civil, tornando-a corresponsável pelo sucesso do plano e submetendo-a aos mecanismos internacionais, influenciando, assim, a forma de gestar a política educativa no País.

Nas palavras de Gramsci, é necessário identificar quais são seus reais objetivos por meio dos mecanismos produtivos da sociedade. “Para conhecer com exatidão quais são os fins históricos de um país, de uma sociedade, de um grupo, é preciso conhecer, antes de tudo, quais são os sistemas e as relações de produção e de troca daquele país, daquela sociedade” (GRAMSCI, 2004c, p. 167-168).

Gramsci identificava a sociedade civil como a expressão material e subjetiva de uma hegemonia cultural. Hegemonia definida como “domínio (direção) exercida por um grupo dirigente que abrange todas as relações sociais – econômicas, culturais, políticas na sociedade” (GRAMSCI, 1991, p. 93). Gruppi, ao interpretar as ideias de Gramsci sobre hegemonia, define que “é algo que opera não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e sobre os modos de conhecer” (GRUPPI, 1978, p. 5).

Uma educação transformadora requer distanciar-se deste modelo capitalista; significa propor uma educação que vincule os interesses da

população, e não necessariamente adaptá-los aos novos modelos e necessidades da sociedade do capital, quando se verifica um governo que estabelece planos vinculados e adaptados aos organismos internacionais, e, portanto, a um mercado globalizado. Diante dessas intervenções, há uma incoerência em relação aos princípios de participação social, autonomia escolar e constituição do trabalho educativo propostos no programa.

Marx e Engels, em seu *Manifesto comunista*, afirmavam que, a cada etapa do processo de evolução do capitalismo, a burguesia foi sempre acompanhada pelo modelo político que dá suporte para a ação progressista deste capital. Ainda esclarecem que, após a Revolução Industrial e de mercado, a burguesia conquistou a “soberania política”. “O governo moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX; ENGELS, 2010, p. 42).

A apresentação da proposta do programa Mais Educação contribui para identificar sua política no que se refere aos planos de ação nas instâncias federais e municipais, sua concepção educativa e sua execução nas escolas brasileiras.

Os apontamentos tratados neste capítulo indicaram várias abordagens que darão subsídios para análise com os dados da pesquisa de campo.



### CAPÍTULO 3

## DIÁLOGOS COM OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Este capítulo apresenta os dados da pesquisa realizada na rede municipal de educação da cidade de Campinas (SP). Objetiva analisar e identificar a implantação do Programa Mais Educação no município, considerando os trâmites políticos envolvidos e as articulações demandadas para o trabalho educativo nas escolas pesquisadas, e as mudanças produzidas nas escolas. São explicitadas as políticas públicas municipais, a autonomia e o trabalho educativo da escola para sua implantação segundo os profissionais de educação entrevistados.

Os dados foram trabalhados a partir de entrevistas com profissionais da educação da Secretaria Municipal de Educação que atuam nas instâncias da gestão municipal e na escola.

As entrevistas foram realizadas com profissionais de diversas áreas de atuação totalizando nove entrevista: um coordenador do programa, uma diretora e duas vice-diretoras de escola, duas orientadoras pedagógicas, um educador social (oficineiro) e dois professores articuladores do programa na escola. As entrevistas ocorreram em dois espaços e momentos diferentes. No primeiro momento foi realizada uma entrevista com o coordenador do Programa Mais Educação de Campinas, o Prof. Luiz Carlos Cappellano, em abril de 2012, em seu local de trabalho, o Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional Milton Santos (CEFORTEPE)<sup>23</sup>.

O segundo momento ocorreu em abril de 2013, quando foram entrevistados vários profissionais que atuam na escola. As duas escolas escolhidas da rede municipal de educação de Campinas foram identificadas como Escola A e Escola B.

O critério de escolha desses profissionais pautou-se em seus

---

<sup>23</sup> O CEFORTEPE é um equipamento público da prefeitura de Campinas, destinado à formação dos profissionais da educação, vinculados à Coordenadoria Setorial de Formação da Secretaria Municipal de Educação. Possui três frentes de trabalho: formação continuada – cursos, formação continuada –, programas e projetos e o Núcleo de Memória e Pesquisa em Educação. Mais informações em: <http://www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/depto-pedagogico/cefortepe/index.php>.

conhecimentos e experiências sobre o Programa, que poderiam contribuir para a compreensão do objeto da pesquisa. O Prof. Luiz possui reconhecimento e liderança à frente do Programa dentro da cidade e informações recentes sobre seu panorama no município, podendo contribuir para detalhar e esclarecer como foi sua implantação e sua relação com os projetos pedagógicos escolares.

A escolha das escolas decorreu da experiência junto ao Programa, quer pelo número de atividades que desenvolvem no contraturno escolar, quer pela extensão do atendimento da escola para o período integral. Localizam-se em bairros da periferia de Campinas, em pontos opostos da cidade.

Ambas atendem ao ensino fundamental regular, sendo que a Escola A também atende à EJA, contém elevado número de estudantes e de profissionais, o que indicou, segundo o grupo pesquisado, um grande desafio para a implantação do programa de educação integral.

A Escola B tem sofrido várias mudanças estruturais desde sua transferência de prédio (ainda que no mesmo bairro), com a fusão com outra escola, passando a atender os ciclos 1 e 2 (1º ao 5º anos). Estava em processo de reorganização para 2014 em virtude da implantação da escola em tempo integral.

Os projetos pedagógicos das escolas foram consultados a fim de conhecermos as produções e ações do trabalho docente, bem como a caracterização escolar, a proposta pedagógica e o trabalho com o Programa Mais Educação.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e encaminhadas aos entrevistados para correção e autorização para sua utilização na pesquisa. Foram longas, com mais de uma hora de gravação, mas fluíram com tranquilidade, e os participantes demonstraram clareza e segurança em suas arguições em relação ao Programa.

No processo de construção das categorias de análise, política pública, do programa Mais Educação, autonomia da escola e trabalho educativo foi estabelecida uma relação entre a análise dos documentos do programa e as entrevistas realizadas. Essas categorias foram sendo identificadas por tratar de temas com uma abordagem conceitual para a implementação do programa, juntamente com outros temas, porém é nas entrevistas com os envolvidos na ação cotidianamente, enquanto espaço de mediação entre a execução do

programa e a contexto social é que permitiu elaborar questões que contemplaram essas categorias de estudo do programa.

A entrevista com o coordenador do programa permitiu a construção das categorias. A discussão que ela trouxe naquele momento e os argumentos utilizados entrecruzaram-se com o suporte teórico, no qual, até então, a pesquisa baseava-se para construir os caminhos a serem percorridos. E, pautada nesse entrecruzamento, elaborei o roteiro para entrevistar os profissionais da escola envolvidos no Programa.

Portanto, a seguir, explicitarei as categorias que foram levantadas a partir da entrevista com o coordenador, procurando analisá-las a partir do referencial teórico consultado.

### **3.1 Entrevista com o coordenador do programa Mais Educação**

#### **3.1.1 O Coordenador do programa e os nexos com a política pública do programa na esfera federal e local**

O Prof. Luiz Carlos Cappellano é pedagogo, bacharel e licenciado em História e mestre em Educação. Trabalha principalmente com os seguintes temas: artes, educação, pintura e sexualidade humana. É professor efetivo da rede municipal de educação (RME) de Campinas há mais de vinte anos. Possui uma experiência significativa como docente e gestor. Passou por vários locais e cargos na SME até assumir o cargo de coordenador do Projeto Mais Educação. Atualmente é também coordenador do Comitê Metropolitano de Educação Integral da Região Metropolitana de Campinas (RMC), órgão que discute o Programa Mais Educação em toda essa região.

De acordo com o relato do professor, a implantação do programa Mais Educação em Campinas estava planejada para 2009. Foram escolhidas onze escolas para uma fase piloto. Porém, por problemas burocráticos, o Programa iniciou-se, de fato, em 2010, com a formação dos professores articuladores. O termo “professor articulador” foi escolhido para renomear os professores comunitários citados no Programa original, que coordenam suas atividades nas

escolas.

Para o Prof. Luiz, Campinas possuía um programa que ele considera um precursor do Programa Mais Educação. Tratava-se do Programa Arte e Movimento<sup>24</sup>. O professor atuou neste programa desde agosto de 2008 e afirma que ele “já pensava na flexibilidade curricular e ensaiava a inserção da arte, da cultura, esporte e lazer e de outras atividades” nos projetos pedagógicos de algumas escolas.

A expansão do Programa Mais Educação para as demais escolas municipais foi paulatina. É importante destacar que o Programa Mais Educação encontrava-se, a partir de 2012, implantado nas quarenta Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emefs), que possuem dotação orçamentária<sup>25</sup> própria, na forma de financiamento do FNDE e autonomia financeira e administrativa desde a criação do Comitê Municipal do Programa Mais Educação, pela Resolução SME 18/2010, de 11 de novembro de 2010 (CAMPINAS, 2010), que aprovou o regimento do Comitê Municipal do Programa Mais Educação.

Durante todo o nosso diálogo, demonstrou entusiasmo pelo Programa, pelas possibilidades de melhoria da qualidade e autonomia da escola, por meio do repasse de recursos financeiros federais.

O Prof. Luiz relembrou o processo de formação dos coordenadores do Programa pelo Ministério da Educação, em 2010, quando todos eles representaram seus municípios, o que permitiu explicitar a estratégia política para a implementação do Programa Mais Educação nos municípios.

Fui a Brasília e participei uma semana de alguns treinamentos, durante o Segundo Seminário de Educação Integral; Primeiro Encontro do Mais Educação e Terceiro Seminário de Educação Integral, onde ouvi falas bastante interessantes, como a da Profa. Jaqueline Moll, até então coordenadora do Programa, e da

---

<sup>24</sup> O Programa Arte e Movimento foi implantado pela Resolução SME/FUMEC 05/2007 – que dispõe sobre sua criação para as escolas municipais de Campinas. Reúne atividades nos campos da dança, música, teatro, artes visuais e educação física, Objetiva I - promover a formação cultural e o desenvolvimento da sensibilidade e do senso crítico do aluno, motivando-o para a aprendizagem e possibilitando novas formas de relacionamento em sua vida familiar e comunitária; II - dar suporte à elaboração e à implementação do projeto pedagógico nas unidades educacionais; III - instrumentar os(as) professores(as)/monitores(as) da educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA) e Fumec nos conhecimentos específicos das áreas de arte e de educação física.

<sup>25</sup> Dotação orçamentária: toda e qualquer verba prevista como despesa em orçamentos públicos e destinada a fins específicos. Qualquer tipo de pagamento que não tenha dotação específica só pode ser realizado se for criada uma nova verba ou dotação para suprir a despesa.

professora Helena de Freitas, que já foi nossa diretora de Departamento Pedagógico e que estava então atuando ali no Secadi, e do Ministro Fernando Haddad. Fomos todos os coordenadores do Brasil apresentados pessoalmente ao ministro, às pessoas do MEC, à coordenadora do Secadi. Foi uma semana muito intensa na qual, de verdade, foi onde me apropriei e comecei a me empoderar em relação aos procedimentos, em relação aos princípios do Programa, princípios legais, princípios pedagógicos, a fundamentação teórica. A partir daí, não parei mais de estudar, porque quando você se identifica com a proposta – ainda mais difícil, quando você é responsável por responder a um Programa que fala exatamente em gestão de dinheiro público –, você tem uma responsabilidade muito grande. A partir daí, não parei mais de ler, não parei mais de participar de seminário, fórum, congressos de educação integral. (Professor Luiz).

Podemos destacar alguns aspectos importantes do programa a partir desta entrevista: a) a implantação do programa federal por decreto e um trabalho imediato de capacitação e treinamento para os responsáveis do município, no sentido de estabelecer uma concepção sobre o programa para que fosse incorporada por todos os envolvidos; b) a consideração do coordenador entrevistado, que tomou para si a responsabilidade do sucesso da implantação do Programa no município e do gerenciamento dos recursos financeiros; c) a oportunidade de formação como profissional da educação vinculado a um programa federal.

Sua fala entusiasmada não omite que o Programa possui um projeto pedagógico com concepção definida por uma instância superior para a escola, e que precisa ser assimilado de modo a ser implantado. Fica evidenciado em sua alocação que o programa foi introduzido de forma planejada e intencional pelo Ministério da Educação quando menciona a presença dos gestores públicos federais na formação dos coordenadores municipais do programa para estabelecer um vínculo de parceria e de adesão às ideias do Programa, o que permite observar a forma diretiva de sua condução.

Outro aspecto importante refere-se aos repasses dos recursos financeiros. O Prof. Luiz alude à ideia de autonomia vinculada a esses repasses, transferindo aos municípios a responsabilidade de definir seus planos de ação e de execução. Mediante tais recursos, as escolas devem executar os programas definidos na esfera federal.

Apesar de seu entusiasmo com o Programa, o Prof. Luiz, não deixa de

introduzir uma crítica à política pública do município de Campinas ao afirmar a existência de uma intenção nacional sobre educação integral, que, no entanto, compromete sua execução quando chega ao município. Portanto, fica evidente que a consolidação do Programa como política pública acontece no município, embora o governo federal seja seu demandante. Pudemos observar esse descompasso entre as políticas nacional e municipal no relato que segue:

Em Campinas, de 2010 para 2011 nós tínhamos essas onze escolas que serviram como piloto. Podemos dizer que o sucesso relativo claro, mas foi tanto, que pleiteamos junto ao MEC a universalização para todas as Emef's do município de Campinas. Conseguimos. [...] Ele passa a ser, então, em 2011, um Programa encampado pelas quarenta Emef's. Não fossem os reveses da política, com toda certeza, hoje estaria assumindo enquanto projeto, um plano de governo. Não está, porque houve conjuntura. Aí, bem diria Marx, a história é dialética, ela se movimenta mediante o conflito, mediante o embate. E é o que temos acompanhado. O que tem ocorrido, em nítidas coisas no município de Campinas, não está consolidado como um plano "Projeto de Governo" [...] mas estamos nas quarenta Emef's. (Professor Luiz).

O Prof. Luiz refere-se aos "reveses da política" campineira, principalmente nos anos 2011 e 2012<sup>26</sup>, quando a cidade passou pela troca de três prefeitos e quatro secretários de educação, podendo então considerar que, a cada prefeito houve mudanças na concepção de trabalho, na concretização de metas e, conseqüentemente, novas formas de organizar a cidade e a educação, que estão vinculadas às ideias e interesses de cada partido gestor. Essas questões podem provocar a descontinuidade dos trabalhos, alterar as expectativas e gerar incertezas a cada passo da implantação de projetos e programas.

Neste sentido, o programa federal, ao chegar ao município, sofreu influências das políticas partidárias que provocaram instabilidades e atrasos nos processos definidos em instância anterior, ocorrendo adaptações próprias na

---

<sup>26</sup> Nos anos 2011 e 2012, Campinas passa por várias mudanças na esfera política da cidade. Na gestão do prefeito Hélio de Oliveira, em junho de 2011, deixa o cargo o secretário da educação, José Tadeu Jorge, e assume o Prof. Marcio Rogério Silveira de Andrade. Em agosto de 2011, o prefeito, Dr. Hélio, é cassado, e o vice-prefeito, Demétrio Vilagra, assume o cargo. Em setembro de 2011, a Secretaria de Educação fica a cargo do Prof. Dr. Eduardo José Pereira Coelho. No final de dezembro, o prefeito Demétrio é cassado definitivamente, depois de várias disputas jurídicas o presidente da Câmara de Vereadores de Campinas, o Sr. Pedro Serafim Junior assume o comando da prefeitura até o final do mandato, em 2012. Neste mesmo ano é novamente substituído o secretário da educação, Sr. Carlos Roberto Cecílio em abril de 2012, permanecendo até o final do mandato.

esfera municipal em cada período da gestão da administração pública, representada por diferentes partidos políticos, com mudanças e reeleições das abordagens teóricas e metodológicas iniciais (de procedimento e execução).

Para Gramsci (1978), os partidos políticos operam na composição das ideias e da concepção da organização social, portanto são atores que intervêm no modo de conceber teoricamente a execução de uma política pública. Quando o município sofre mudanças em sua forma de gestão em um curto prazo, provoca descontinuidades e incertezas.

Outro aspecto que se destaca é a discussão sobre a (des)continuidade. Pela fala do Prof. Luiz, a ampliação do programa para as quarenta escolas municipais foi pleiteada por sua equipe em um contexto político de apoio a essas ações. Porém as mudanças partidárias pouco favoreceram o programa em um plano de governo que, embora presente em todas as escolas municipais do ensino fundamental, não garantiu a ação da equipe de trabalho para sua plena execução. São os “reveses da política”. Podemos considerar que houve a expansão do Programa para todas as escolas municipais, porém a continuidade de intenções iniciais foi reelaborada diante das alterações do cenário político da cidade. Para o Prof. Luiz, estar nas quarenta Emef's constitui o fortalecimento do Programa. Podemos observar sua consideração afirmativa, mesmo explicitando que o Programa não foi consolidado como um plano de governo, embora um programa que se pretenda permanente precise se estruturar em políticas de Estado.

Em um exame crítico desta discussão, as instâncias locais assumem o papel de revelar seus problemas, propor soluções à luz do projeto elaborado pelo governo federal mediante os macrocampos do Programa, desempenhando ações espontâneas, porém descoladas de uma política de Estado. Este Estado, na crítica de Saviani, não tem estabelecido políticas regulares e de caráter permanente de um sistema nacional de educação. Para o autor:

a forma própria de responder adequadamente às necessidades educacionais de um país organizado sob o regime federativo é exatamente por meio da organização de um Sistema Nacional de Educação [...] sistema não é uma unidade monolítica, indiferenciada, mas unidade da diversidade, um todo que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso perdem a própria identidade. (SAVIANI, 2010 p. 382).

Para Cunha (1991), a descontinuidade das políticas educacionais esteve sempre presente, porém intensifica-se a partir da década de 1990.

Tal dado é constatado pelas reformas educacionais que os diversos governos no Brasil têm postulado desde a Conferência de Jomtien de 1990 e com orientações do Banco Mundial para o cumprimento de metas. Essas descontinuidades têm sido inerentes a cada novo governo que, segundo o autor, são justificadas como formas de atender às urgências dos problemas educacionais, estabelecendo um “experimentalismo pedagógico muitas vezes sem bases científicas para o conjunto das redes escolares” (CUNHA, 1991, p. 475). É neste contexto político que foi elaborada a proposta de educação integral, por meio do Programa Mais Educação.

A ausência, portanto, de sistema nacional de educação apontada por Saviani (2010) pode ser compreendida no decorrer da entrevista com o Prof. Luiz, quando explicita a diferenciação das ações educativas diante das políticas municipais de algumas cidades no interior de São Paulo. Vejamos:

A educação integral é uma política pública, então alguns municípios, até menores do que Campinas – posso citar Araras, Santos, Mogi das Cruzes –, têm seguramente há dez anos, ou quase dez anos ou mais que dez anos – no caso de Santos<sup>27</sup>, que são doze anos – uma política consistente, coerente de educação integral e pautada, muitas vezes, em lei municipal, pautada muitas vezes em decreto. Isto só é possível em situações institucionais em que se mantém a alternância do poder, que é pressuposto da democracia, mas mantém-se também a continuidade de projetos e programas, porque um projeto e um programa de governo se sobrepõem à questão da alternância democrática em prol da sociedade civil. Então temos que pensar em metas de longo prazo, que sejam exequíveis, independentemente de quem esteja no Executivo, ou de quem esteja no Legislativo. Não aconteceu isso aqui em Campinas. Então nós tivemos alguns secretários e alguns diretores de departamento que tiveram consciência do que era o Programa, do seu tamanho, de sua abrangência, mas que, por não terem permanecido tempo suficiente, não consolidaram essas ações enquanto uma política de governo, enquanto uma política pública. Então nós não temos, em Campinas, um decreto, não temos uma Coordenadoria de Educação Integral, como têm

---

<sup>27</sup> A educação integral, em Santos (SP) torna-se oficial a partir do Programa Escola Total – Jornada Ampliada, uma experiência de educação integral iniciada em 2005. O Programa Escola Total – Jornada Ampliada faz parte de um movimento recente da educação pública brasileira pela extensão do tempo educativo, com o intuito de garantir o direito de todas as crianças e adolescentes de aprenderem mais e melhor (SANTOS, 2012, p. 5).



esses municípios que citei; portanto, não temos sequer a discussão. Nós não tivemos um único seminário de Educação Integral no município. (Professor Luiz).

Podemos considerar alguns argumentos relevantes do Prof. Luiz sobre processos educacionais:

- a) alguns municípios bem-sucedidos com a proposta de educação integral antecedem ao programa Mais Educação. Notamos, por sua fala, que há municípios com legislações próprias e a educação integral é realizada há mais de dez anos, portanto antes da Portaria Interministerial n.º 17/2007, que criou o Programa Mais Educação. É o caso de Santos, que oficializou um programa no município em 2005;
- b) enfatiza a importância de legislações que assegurem a continuidade de propostas educativas, bem como uma estrutura administrativa, como uma coordenadoria de educação integral, a qual estaria trabalhando em continuidade e independência para além das políticas vigentes, ou seja, direcionadas a uma política de Estado, e não de governo. Oliveira (2011) considera que:

Políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

As políticas estão ligadas, portanto, aos partidos políticos e suas ideologias, e as políticas de Estado estão vinculadas à consolidação de ações que ultrapassam as questões partidárias, visando atender à demandas sociais.

Concebe-se, assim, a oportunidade de ampliar a discussão para a criação de um sistema nacional de educação sob a égide do Estado Federativo que consolide os princípios de educação expressos em leis com planos de ação que contribuam efetivamente para que os municípios possam desenvolver seus projetos locais com menor vulnerabilidade quando das mudanças do poder local.

### 3.1.2 O Coordenador do Programa Mais Educação e os nexos com as escolas municipais de Campinas

O Prof. Luiz, ao falar da escola, destacou três temas de relevância para a organização do programa no âmbito escolar. O primeiro refere-se ao trabalho do voluntariado, o segundo aos recursos financeiros para a escola e o terceiro às atividades e à forma de estruturação das equipes de trabalho mediada pelo trabalho do diretor da escola. Incluem-se aí as escolhas de atividades diversificadas que propõem abertura a todas as possibilidades de novos saberes e técnicas neste perfil de elaboração da proposta pedagógica por escolha dos macrocampos e a realização de oficinas com os voluntariados.

Os voluntários que atuam com essas atividades são considerados educadores sociais e desenvolvem atividades pedagógicas sem que haja ampliação do quadro de profissionais, conforme visto no Capítulo 1. Para o Prof. Luiz o trabalho voluntário estabelece nas escolas a dimensão de lugar mais humanizado. Afirma ele:

São universitários que têm que fazer estágio, porque todos eles são voluntários. Então eles trabalham em função da lei 9.608/98, que é a Lei do Voluntariado; nós não temos vínculo empregatício com os educadores sociais. Eles recebem meramente um ressarcimento para seus gastos com alimentação e transporte, mas não são funcionários; são voluntários. Aí está a beleza desse trabalho. Você vê um jovem, às vezes uma senhora que está aposentada, que já deixaram a sala de aula de maneira formal e voltam informalmente porque sentem esta necessidade de contribuir. O programa tem esta condição humana muito bonita. Você traz o jovem, as senhoras idosas, senhores idosos... Temos muitos “tiozinhos” e “tiazinhas” cuidando de horta, ensinando a fazer horta... então tem toda essa dimensão de humanidade que eu acho muito importante a gente ressaltar, porque humaniza a escola. (Professor Luiz).

Cabe ressaltar a crítica sobre o trabalho do voluntariado para a estrutura do programa, que é a ausência de vínculo empregatício; são estudantes buscando oportunidade para estagiar, idosos procurando contribuir socialmente, ou seja, são vínculos frágeis para um Programa que pretende ser uma forte empreitada para a educação integral. Porém o voluntariado representa um baixo custo de investimento financeiro e, para tanto, traz uma visão de cunho assistencial da

sociedade para com a escola, o que reduz a responsabilidade do Estado sobre o Programa.

Esta organização gera uma enorme fragilidade na composição do trabalho educativo, principalmente para a continuidade de projetos, que requer avaliação, análise e proposta de atividades educativas e reflexão para melhoria e adequação do Programa para o ano seguinte. Isso se dá pelo fato de os professores efetivos da escola não estarem envolvidos com o Programa, e nem mesmo os voluntários que desenvolvem as atividades, pois sua ação é exclusivamente promover as oficinas, não tendo horários de planejamento e avaliação. Cabe, portanto, à equipe gestora e ao professor articulador gerar condições para esses apontamentos de avaliação e planejamento de atividades, bem como a gestão dos recursos advindos do governo federal.

Quanto aos recursos financeiros direcionados à escola pelo PPDE, o Prof. Luiz afirmou que há uma Coordenadoria Gerencial de Convênios<sup>28</sup> que orienta as escolas, porém a utilização dos recursos fica aos cuidados dos diretores das escolas, que se encarregam de todos os procedimentos burocráticos, juntamente com equipe gestora e do coordenador do programa na escola, porém sob responsabilidade do diretor. Diz ele:

Antes de as ações serem feitas, a gente sempre conversa com o financeiro: “Isso pode?”, “Isso não pode?”, “É possível investir de tal maneira?”. Para evitar problemas futuros, na prestação de contas, isso sempre foi feito, desde o início do Programa. Para 2010, o financeiro estava conosco, solidário, assumindo algumas decisões. Não era só a coordenação do Programa que orientava as gestoras do que podia ou não [ser feito]. Tinha o aval do departamento financeiro, ao qual eles se reportam depois, ao qual prestam contas. A partir do momento em que esse profissional foi trocado de setor, nós perdemos esse vínculo, esse contato, e isso está gerando muita insegurança nos gestores. Também há o problema, hoje, de que algumas escolas que participavam muito bem e que estavam fazendo gastos de uma maneira que acreditamos consciente, coerente, estão se sentindo inibidas, inseguras em continuar fazendo, porque algumas informações começaram a ser discrepantes, divergentes. (Professor Luiz).

---

<sup>28</sup> Ao falar do financeiro, o Prof. Luiz refere-se ao Departamento Financeiro da Secretaria Municipal de Educação que está estruturado em duas coordenadorias, a Coordenadoria Setorial de Planejamento e Controle Financeiro e a Coordenadoria Setorial de Administração e Gerenciamento de Convênios, cabendo a esta última o gerenciamento e acompanhamento contábil do repasse de recursos feito às unidades educacionais municipais do ensino fundamental e educação infantil (CAMPINAS, 2003).

Pela fala do Prof. Luiz, dois pontos destacam-se: a) a orientação do setor financeiro da prefeitura é paliativa, não é constante e processual, é definida de acordo com seus membros; b) O mesmo ocorre com a escola quanto ao uso dos recursos que estão submetidos aos critérios de apoio técnico.

Estas novas atividades, inseridas no cotidiano dos gestores, são conceituadas pela legislação do PPDE como descentralização de poder. O Programa Mais Educação prevê autonomia da escola para dispor dos recursos financeiros para atender às suas necessidades imediatas no cotidiano, ou seja, há “o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático” (BRASIL, 2009a, p. 1), porém tais recursos são utilizados conforme recomendações estabelecidas pelo Programa.

No plano financeiro, temos na figura do diretor educacional (representando a escola), que é quem articula as ações e conta, neste campo, com toda a equipe escolar em ações conjuntas. Com o conselho de escola, especialmente o tesoureiro, compartilha a responsabilidade pelos gastos por meio de pagamento mediante cheques assinados por ele e pelo tesoureiro. Junto com o orientador pedagógico e o articulador do programa ele analisa a contratação de voluntários, a organização das despesas necessárias ao cumprimento das atividades programadas, recebe os Termos de Voluntariado e responsabiliza-se pelos arquivos dos documentos e recibos apresentados mensalmente. Com o articulador do Programa Mais Educação, ele administra e presta contas à Coordenadoria de Convênios de todos os cheques emitidos para os devidos pagamentos. Toda a contabilidade referente à prestação de contas do Programa cabe ao diretor, que se responsabiliza perante o Tribunal de Contas quanto ao uso desses recursos.

No plano administrativo, o diretor, juntamente com o orientador pedagógico e o articulador do programa, faz a seleção e as entrevistas dos voluntários, articuladas com a proposta pedagógica da escola. Junto com o conselho de escola e com o apoio da Coordenadoria Setorial de Arquitetura Escolar<sup>29</sup>, eles articulam as reformas dos espaços físicos para adequação às novas

---

<sup>29</sup> Compete à Coordenadoria Setorial de Arquitetura Escolar visitar as unidades, realizar pequenas reformas, acompanhar obras, efetuar avaliação de espaços e elaborar memorial descritivo, levantamento de materiais para compra, fazer interface com Regionais para manutenção e solicitação de serviços e, com outras coordenadorias e secretarias, elaborar projeto arquitetônico (CAMPINAS, 2003).

necessidades. O diretor também promove parceria com outras secretarias de apoio à escola, como saúde, alimentação, transporte, administração, jurídica, cidadania, assistência e inclusão social, cultura, esporte e lazer, recursos humanos e financeiros.

No plano didático, juntamente com o orientador pedagógico, o articulador do programa, a equipe escolar e o conselho de escola, organiza as equipes de alunos para as oficinas, a ocupação dos espaços e horários de atividades, tanto internos como externos à unidade escolar, coordena as avaliações dos alunos do Programa para os replanejamentos, define os macrocampos a serem desenvolvidos e ainda promove a discussão curricular no que couber à escola.

Identifica-se nessa descrição da organização do trabalho da equipe escolar, especialmente na figura do diretor, uma diversidade de atividades que se ampliam para cumprir as exigências estabelecidas pelo Programa.

Neste contexto escolar, pudemos questionar a autonomia presente na escola, proposta pelo Programa.

Conforme o capítulo anterior sobre a autonomia nos documentos do PDDE, os apontamentos que Silva (2005) apresenta definem dois pontos importantes: a “recentralização do poder político do Estado na gestão da escola pública” e, ao mesmo tempo, a “redefinição do papel do Estado no financiamento da escola pública em direção a uma desresponsabilização financeira” (SILVA, 2005, p. 19). Fica assim evidenciado que cabe a cada unidade responsabilizar-se pelo sucesso do Programa, em especial ao diretor escolar e à equipe gestora.

Numa abordagem sociológica sobre a análise da organização escolar, Lima (2011) considera as questões externas impactantes na escola, tanto quanto as internas relativas às práticas escolares:

como unidade social e como ação pedagógica organizada, revela-se capaz de valorizar os elementos de mediação, ou intermediários, em que se articulam e são reconstruídos os elementos das focalizações analíticas de tipo macro e micro. (LIMA, 2011, p. 9).

Tais interligações, porém, nem sempre são passíveis de realização diante da dinâmica da relação da escola com as diversas instâncias públicas e a sociedade, tendo em vista a função de cumprir demandas planejadas em instâncias superiores. Nesta lógica, o que é estabelecido para as instituições

escolares é um processo de decisão, de atuação, ou de resolução de questões diante da realidade concreta da escola. Sendo assim, estabelece um poder decisório limitado ante a totalidade dos dados, dos fatos e da sua história.

Tal afirmação é feita tendo em vista o tema da educação integral, defendido pelo prof. Luiz, considerando que esta modalidade de ensino representa uma construção de cidadania, porém submetida a uma restrição de recursos materiais e pedagógicos que tornam desafiador o trabalho educativo das escolas e o cumprimento de suas tarefas.

[Diz o] Decreto 7.083/27, de janeiro de 2010: “As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar de acordo com a disponibilidade da escola ou fora dele, sob orientação pedagógica, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais” [...] é “a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas”. Estou falando de um ambiente educador, aqui em Campinas. Muitas vezes as nossas gestoras, por desconhecimento, se queixam dos espaços físicos, como se esse fosse o único problema de nossas escolas. Eu posso ter um excelente trabalho pedagógico e um espaço físico medíocre. [...] Posso ter também um péssimo trabalho pedagógico com um espaço excelente. Então são as concepções de educação que têm que ser diferentes; são as concepções do que é escola integral e integrada; educação integral vai além da escola de tempo integral. Na realidade, a educação integral é aquela que pressupõe o ser humano integral, uma pessoa que tem uma ampla visão horizontal, que se debruça sobre as questões da arte e da cultura, sobre as questões da comunicação, pessoa “antenada” com seu tempo, capaz de ler em várias mídias, de acompanhar um jornal escrito, um jornal televisivo, um jornal na internet, que é capaz de ir ao teatro, cinema, que é capaz de entender e discutir um filme, entender e discutir um quadro! Isso é educação integral: um lugar muito além do ler e contar. Não será a escola de Português e Matemática, só, que vai formar o cidadão. (Professor Luiz).

É interessante a discussão do Prof. Luiz de uma cidade educadora, que traga o ideal de uma sociedade em que todos estejam preocupados e envolvidos com a formação das crianças e jovens para uma formação cidadã; que contribui para explicitar o que é educação integral dentro do programa. Porém, essas propostas de fato não são observadas diante das condições precárias dos recursos oferecidos para dar suporte à escola, que por si só não possui condição.

Não há parceiros locais, não há outras secretarias envolvidas com as propostas. O que se tem de concreto para implementar o Programa são os recursos advindos do Programa Conta Escola e também a verba do Programa Mais Educação, que, na realidade, não são suficientes para suprir a ampliação de tantas demandas, como a adequação de espaços físicos e a remuneração dos voluntários, embora represente uma ajuda de custo, manutenção de atividades pedagógicas, transporte, entre outros.

Desta forma, as escolas pesquisadas possibilitaram o detalhamento destas questões.

### **3.2. Cada escola, uma realidade**

O objetivo da aproximação da pesquisa com a escola é conhecer, por meio da fala dos profissionais entrevistados e da análise das características sociais e pedagógicas das duas unidades escolares pesquisadas, o processo de implementação da política pública do Programa Mais Educação na rotina de ambos os estabelecimentos.

Pautando-se na teoria de Marx, um dos princípios que orientam a construção metodológica é a relação na qual os sujeitos envolvidos no objeto de estudo estão imbricados nele e o reproduzem de forma diversa mediante suas múltiplas determinações. Sua metodologia refere-se à “ação reflexiva que permite ao sujeito apropriar-se da dinâmica do objeto” (NETTO, 1998, p. 57), que foi constituída historicamente no contexto da sociedade.

Segundo o autor, para Marx, é pela mediação das instâncias sociais, singulares, particulares e universais, apresentadas como categorias, que se estabelece a investigação. Categorias por ele formuladas e definidas como “análise da particularidade, que ele entende como um campo de mediações entre a universalidade e a singularidade” (NETTO, 1998, p. 60). Para tanto, pretende-se olhar para o objeto de estudo por meio dos dados de pesquisa na escola e das entrevistas com os profissionais envolvidos com suas mediações interpretativas.

### 3.2.1 O projeto pedagógico e o IDEB

Os dados apresentados a seguir foram pesquisados nos documentos oficiais, no sistema de dados da rede municipal de Campinas<sup>30</sup>, no portal do Ideb (BRASIL, 2007e) e no projeto pedagógico das escolas, que é uma construção dos coletivos das instituições que contribui para identificar as características da comunidade, a concepção pedagógica, os projetos mais destacados e outras questões.

#### 3.2.1.1 A Escola A

A Escola A está situada na região norte da cidade de Campinas, no bairro Boa Vista, aproximadamente a 13 quilômetros do centro da cidade. Atende a estudantes do ensino fundamental – Ciclos I a IV (1º ao 9º anos) – EJA / Suplência I (FUMEC), EJA II, ou seja, atende a todas as modalidades do ensino fundamental.

Por meio do projeto político-pedagógico foi possível conhecer um pouco da história da formação da região e suas características. Um dos marcos desta história é a estação ferroviária Boa Vista, cuja construção data da segunda metade do século XIX, e contribuiu para a ocupação da região, uma vez que a Companhia Paulista construiu um conjunto de casas para abrigar os trabalhadores responsáveis pela operação da estação. Na história mais recente, as décadas de 1970, 1980 e 1990 foram marcadas por receber muitos migrantes, vindos principalmente de estados do nordeste e sul do País. Muitos não possuíam casas e os chamados popularmente de “sem-teto” também passaram a viver na região.

Vários bairros surgiram no entorno da região de forma rápida e desordenada; alguns passaram por processo de legalização e urbanização, conquistando estruturas básicas como rede de energia, água, esgoto e pavimentação. Outros, localizados em áreas de risco, não reuniam condições de

---

<sup>30</sup> “Sistema Integre: sistema que permite a gestão integrada de toda a rede escolar do município de Campinas com a criação de um banco de dados único que contém as informações de todos [...] os alunos, como aproveitamento escolar e frequência, entre outras. Estas informações podem ser acessadas via internet. Com isso, o gestor público passa a ter uma ferramenta útil, pois, por meio de estatísticas e relatórios que possibilitam analisar o progresso dos alunos e a eficiência da rede” (OLIVEIRA, 2012).



legalização, não receberam investimentos públicos de infraestrutura, e a população é constantemente removida para conjuntos habitacionais pela prefeitura; porém, estas mesmas áreas são novamente ocupadas por outras famílias carentes, mantendo um ciclo de mobilidade constante.

A região está situada em um ponto estratégico de logística e transporte de carga para toda a região metropolitana de Campinas e para outras cidades por estar muito próxima também do complexo de rodovias Campinas–Monte Mor (SP 101), Anhanguera, Bandeirantes e D. Pedro I.

Outro ponto de referência e, de certa forma, de influência sobre as comunidades no entorno da escola é o Complexo Penitenciário Campinas–Hortolândia, com várias unidades prisionais e uma população carcerária de milhares de detentos, o que acaba por atrair a vinda de familiares destas pessoas para a região, uma vez que podem estar mais próximas do parente que cumpre pena.

Destacou-se, no projeto político-pedagógico da escola, a importância de propor ações diversificadas que, diante das características complexas da região, foram necessárias para compreender mais detalhadamente a realidade vivida pelos alunos. Por meio do conhecimento desta realidade, a equipe escolar forneceu elementos para o contexto deste trabalho, tornando-o, de fato, significativo para os alunos.

Conforme dados extraídos do projeto político-pedagógico de 2011 (CAMPINAS, 2011), verifiquei que a escola atendia a 909 alunos na data pesquisada, oriundos de vários<sup>31</sup> bairros em condições diferenciadas de infraestrutura, embora predominassem três bairros localizados mais próximos à escola, representando, juntos, 58% dos alunos.

A escola era organizada em 33 classes, em três períodos de funcionamento, das 7h às 22h 45min, com uma população de diversas etnias<sup>32</sup>, o que representava um fluxo e rotatividade de um grande contingente de pessoas e da equipe gestora no decorrer do dia. Na data da pesquisa a escola tinha 56 professores, em sua maioria efetiva por concurso público ou estável por ações trabalhistas.

---

<sup>31</sup> Pesquisa feita pela escola com 587 alunos. Foram identificadas 18 localidades de moradia dos alunos.

<sup>32</sup> Etnias: branca (37%), negra (13%), parda (47%), indígena (1%) e amarela (2%).

Conforme informação fornecida pela diretora da escola, 16 professores estavam envolvidos em projetos. O total de estudantes atendidos pelo Programa girava em torno de 190 alunos, o que representava 21% do total da escola.

Os projetos desenvolvidos pela escola englobavam cinco macrocampos definidos pelo Programa Mais Educação: meio ambiente, com horta e reciclagem; artes, envolvendo violão, teatro, balé, jazz e cinema; letramento, com reforço de português e matemática; esporte e lazer, com capoeira e vôlei em rede, e cidadania com atendimento da fonoaudióloga. Este último foi destacado pela equipe gestora como um projeto surgido dos debates e das carências da escola e era desenvolvido na unidade, representando um apoio aos alunos que necessitavam desse profissional.

Na afirmação da equipe gestora, a escola possui muitos projetos, nem todos são do programa Mais Educação. É importante destacar que as escolas da rede municipal de Campinas permitem aos professores apresentar projetos para atendimento aos alunos fora do horário de aula, conforme a Resolução da SME nº 21 (CAMPINAS, 2013a), que fixa normas para o cumprimento dos tempos pedagógicos pelos professores da rede.

**Tabela 1** – Dados educacionais relativos ao Ideb registrados para as turmas de 5º ano

<b>ANO</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>
<b>Ideb</b>	4,1	4,4	5,1	5,6

Fonte: BRASIL (2014a)

As metas projetadas pelo MEC estão na Tabela 2.

**Tabela 2** – Metas projetadas para o Ideb registradas para as turmas do 5º ano

<b>ANO</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>
<b>Ideb</b>	Não projetado	4,3	4,7	4,9

Fonte: BRASIL (2014a)

Para as turmas de 9º ano, a Escola A registrou os dados do Ideb, apresentados na Tabela 3.

**Tabela 3** – Dados educacionais relativos ao Ideb registrados para as turmas do 9º ano

<b>ANO</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>
<b>Ideb</b>	3,7	4,1	4,0	4,3

Fonte: BRASIL (2014b)

As metas projetadas pelo MEC são mencionadas na Tabela 4.

**Tabela 4** – Metas projetadas para o Ideb registradas para as turmas do 9º ano

<b>ANO</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>
<b>Ideb</b>	Não projetado	3,8	4,0	4,3

Fonte: BRASIL (2014b)

A taxa de aprovação<sup>33</sup> passou, de 2007 para 2009, de 88,4% para 91,4%, indicando uma melhora no índice de evasão e repetência, que contribuiu para o aumento do Ideb e para o cumprimento das metas do Programa.

Os dados estão presentes no projeto pedagógico da escola, o que indica um dado de apoio ao trabalho educativo da escola.

Observa-se que o Ideb esteve sempre acima do esperado, o que requer olhar com cuidado para uma análise de evolução de qualidade de ensino.

### 3.2.1.2 A Escola B

A Escola B está situada na Vila Castelo Branco, região noroeste da cidade de Campinas e a 7 quilômetros do centro da cidade. Seu público-alvo são estudantes do ensino fundamental – ciclos I e II (1º ao 5º ano).

A formação da vila deu-se pelo projeto de urbanização da cidade de Campinas, na década de 1960, com diversos núcleos habitacionais construídos

<sup>33</sup> Fonte: Projeto político-pedagógico 2011 da Emef Dr. João Alves dos Santos referente a 2010.

pela Companhia de Habitação Urbana de Campinas (Cohab), com o objetivo de ofertar moradia à população de baixa renda. A Vila Castelo Branco foi inaugurada em 17 de dezembro de 1967, e a predominância de sua população, na época, era negra.

No início, o bairro contava apenas com uma infraestrutura de água, esgoto e rede elétrica, vindo a receber asfalto cerca de cinco anos após sua inauguração. Essa origem dá uma configuração diferenciada ao bairro, que possui ruas estreitas e terrenos pequenos. Entretanto, o bairro é arborizado, com praças e áreas de convívio.

A demanda do bairro era distribuída na Emef Padre Francisco Silva e na Escola de Educação (EE) Antônio Fernandes.

Em 2010, a escola recebeu os alunos oriundos da EE Antônio Fernandes, permanecendo o nome da primeira e definida como a única escola de ciclos I e II da região. Para viabilidade do atendimento, os alunos dos ciclos III e IV foram gradativamente passando para outras escolas estaduais da região, um processo concluído em 2013.

A Emef Padre Francisco Silva foi inaugurada em 1981. A definição do atendimento exclusivamente a esta modalidade – 1º ao 5º ano –, a partir de 2013, faz parte de um plano gestor da rede municipal de implantar, em 2014, a primeira escola de educação integral em tempo integral. Conforme dados extraídos do adendo<sup>35</sup> ao Projeto político-pedagógico de 2013 (CAMPINAS, 2013b), a escola tem 471 alunos, sendo 305 no ciclo I e 166 no ciclo II, com idades entre 6 e 13 anos. Estes são distribuídos em 24 classes nos dois períodos de funcionamento, das 7h às 18h, e compõem-se, em sua maioria, por alunos moradores da Vila Castelo Branco e bairros próximos.

Em 2014 foi publicado o Decreto Municipal 18.242 (CAMPINAS, 2014), que dispõe sobre a criação do Projeto Piloto de Escolas de Educação Integral (EEl) na rede pública municipal de ensino de Campinas para este ano e oferece os fundamentos de como a escola seria organizada a partir de então.

No art. 1º do decreto fica estabelecida a definição das duas escolas que terão o Projeto Piloto “Escola de Educação Integral” (EEI), a saber, a Emef Padre Silva e a Emef e Centro Municipal de Educação Infantil Zeferino Vaz. O decreto

---

<sup>35</sup> O Projeto político-pedagógico da Prefeitura Municipal de Campinas é realizado a cada três anos, o que ocorreu em 2011. Nos dois anos seguintes são feitos os adendos a esse projeto.

prevê a elaboração e sistematização do projeto no decorrer do ano letivo, sujeito a estudos. Prevê eixos de trabalho a serem definidos pelos órgãos colegiados das unidades educacionais e as equipes educativas dos respectivos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (Naed), que comporão a matriz curricular da EEI.

Os professores que atuarão no Projeto Piloto Escola de Educação Integral terão sua jornada de trabalho semanal alterada, passando de 24/36 horas aula, ou seja, 24 aulas em sala com os alunos, compondo uma jornada de 36 horas-aula. No período integral, a partir do ano letivo de 2014, a jornada passa para 24/40 horas-aula, o que sinaliza, a partir desse decreto, uma participação dos professores efetivos neste projeto.

No projeto político-pedagógico da escola aparece a utilização dos recursos do Programa Mais Educação, destinados à construção de uma sala de cultura, corpo e arte para as atividades de educação física, contação de histórias e outras atividades que possam contribuir com as práticas pedagógicas e a ampliação da interação família/escola. Há previsão, também, de construção de quiosques e, gradativamente, de um barracão para aulas de dança e percussão.

O Programa Mais Educação está presente com quatro macrocampos: direitos humanos, esporte e lazer, acompanhamento pedagógico e cultura, arte e patrimônio. Conta com as oficinas de: capoeira, teatro, dança, *taekwondo*, percussão, jovens contra droga, informática, brinquedoteca, reforço, estudo do meio.

A Escola B apresentou dados educacionais relativos ao Ideb registrado para as turmas do 5º ano, expressos na Tabela 5.

**Tabela 5** – Dados educacionais relativos ao Ideb registrados para as turmas do 5º ano

<b>ANO</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>
<b>Ideb</b>	4,9	4,9	5,2	5,5

Fonte: BRASIL, 2014c

As metas projetadas pelo MEC são mostradas na Tabela 6.

**Tabela 6** – Dados educacionais relativos ao Ideb projetados pelo MEC para as turmas do 5º ano

<b>ANO</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>
<b>Ideb</b>	Não projetado	5,1	5,4	5,7

Fonte: BRASIL, 2014c

Medir a qualidade da educação por meio do Ideb pode indicar muito mais um monitoramento, um controle das escolas brasileiras pelos critérios definidos aos padrões internacionais, do que propriamente uma análise dos processos os quais possam ser identificados os reais problemas de cada escola em suas dificuldades mediante as questões pedagógicas.

Pensar em avaliação externa sem contar com os dados da avaliação interna como referência poderá implicar em descartar a avaliação diagnóstica desde processo que permite identificar melhor a população de cada lugar, suas dificuldades, seus problemas quanto aos processos de aprendizagem.

O Ideb, como já discutido no capítulo 1, é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb), para estudantes da 4ª e 8ª séries (respectivamente 5º e 9º anos) do ensino fundamental, e também 3ª série do ensino médio, com rendimento escolar (aprovação).

Como o Ideb é o resultado do produto entre o desempenho e o rendimento escolar (ou o inverso do tempo médio de conclusão de uma série), então ele pode ser interpretado como segue o exemplo.

Comparando-se duas escolas, cujas médias padronizadas da Prova Brasil (4ª série) são ambas 5,0, temos que a primeira escola, o tempo médio de conclusão de cada série é de dois anos, ou seja, a aprovação despende o dobro do tempo normal, o que produz um fator de multiplicação  $\frac{1}{2}$ . Logo, conclui-se que o Ideb será de 2,5. Para a segunda escola, cuja nota é a mesma e tempo médio para conclusão é igual a um ano para cada série, o Ideb será igual a 5,0. Esses dados apresentados de faixas extremas servem para visualizar e identificar o efeito do rendimento escolar para o Ideb.

É importante observar que a aprovação é conceituada como um fator de relevância para a qualidade, juntamente com o desempenho nas provas. Ao

examinar os dados, e retomando a história da educação brasileira, a reprovação tem sido um fator de exclusão e produz elevado índice de evasão que desqualifica o trabalho educacional. Porém o contrário, ou seja, a permanência, não garante a qualidade da educação.

A qualidade de educação possui uma estreita relação com a proficiência dos estudantes, seus avanços cognitivos e sociais. Está vinculada em outros patamares do trabalho educativo, que envolve as propostas e projetos pedagógicos da escola.

Assim, retomando a abordagem feita no estudo da gênese da política pública do Programa Mais Educação, a qual apresentou a preocupação em elaborar um modelo educacional de qualidade, que se compôs sob a influência e apoio técnico dos organismos internacionais, este modelo de indicador de qualidade foi produzido para a educação brasileira.

Ao debater a qualidade de ensino sob a influência e estratégias do Banco Mundial, Torres (2000) menciona os interesses internacionais de que a qualidade da educação possibilite uma geração de consumidores que, por meio da educação, possibilite a geração de renda, alinhando, assim, o interesse do mercado capitalista.

Considerada, “provavelmente o mais importante desafio”, e sem dúvida o mais difícil a ser alcançado, a qualidade localiza-se nos resultados e esses verificam-se no rendimento escolar. Esse é julgado a partir dos objetivos e metas propostos pelo próprio equipamento escolar (contemplar o ciclo de estudos e aprender bem o que se ensina). Nesse resultado, o que conta é o “valor agregado da escolaridade”, isto é, “o benefício do aprendizado e o incremento na probabilidade de uma atividade geradora de renda”. (TORRES, 2000, p. 134).

O que temos hoje, no Brasil, é a condição de acesso à educação para a maioria da população, porém a retenção e a evasão ainda são elevadas, o que pode indicar a determinação deste critério para a formulação que utilize a aprovação como fator de qualidade, assim como o baixo índice de proficiência.

É importante destacar que nas escolas no Brasil, os recursos materiais e humanos e também a organização estrutural das escolas são limitados, assim como sua atuação no campo da evasão, pois são, muitas vezes, questões que

estão fora do alcance da escola. O que pode ter determinado a proposta do programa Mais Educação como uma ação interministerial.

O que podemos observar deste argumento é que o Ideb é um indicador que monitora o sistema de ensino do País para analisar dados e orientar ações políticas necessárias quanto ao rendimento e evasão nas diversas regiões do país e escolas.

É importante destacar, porém, que esses dados não são suficientes para identificar essas questões, bem como para conhecer os processos pedagógicos que estão ocorrendo nas escolas, pois estes requerem outro tipo de abordagem e análise dos contextos da aprendizagem; para isso é necessário acompanhar as ações pedagógicas. Portanto, requer pensar a formação dos profissionais envolvidos, os quais estão à frente dessas ações cotidianas e necessitam lidar com os desafios de educar e, conseqüentemente, são os responsáveis por esse movimento de análise e de elevação da qualidade de ensino.

### 3.2.2 As entrevistas

As entrevistas com as equipes escolares ocorreram em vários momentos, com diversas pessoas, de diversos segmentos, o que nos possibilitou acompanhar as rotinas da equipe e observar o grande fluxo de pessoas e de atividades que a escola possui. Todos se mostraram amáveis, receptivos e entusiasmados em falar de seu trabalho e dos projetos da escola.

As entrevistas tinham como objetivo conhecer e analisar os processos que estavam ocorrendo no interior da escola no aspecto da política pública, pela forma que o Programa chegou e produziu novas ações e relações de trabalho, suas mudanças provocadas nos movimentos pedagógicos, dentre outros. Também objetivou indicar como as ideias da política pública do programa e de autonomia foram sendo elaboradas e como o trabalho docente foi concebido com a implementação do Programa no cotidiano, na interação das atividades com outros profissionais envolvidos, de acordo com suas concepções e rotinas.

Vimos no estudo do método em Marx que as instituições presentes na sociedade estão submetidas a determinadas condições de vida material e histórica desenvolvidas das relações sociais. Neste caso, a escola reproduz o conjunto dessas relações, que são demandas desses processos aos quais está



submetida, mas, ao mesmo tempo, articulam-se propostas, criam-se ideias e ações próprias. Bittar e Ferreira afirmam a importância da pesquisa nessas instituições sociais:

é sempre necessário que se investigue o desenvolvimento da lógica interna da instituição escolar, buscando perceber o paradigma educacional por meio do qual a sua história foi se constituindo, isto é, procurando estabelecer os nexos por meio dos quais se viabilizaram as concretas relações entre a própria instituição e a sociedade que lhe conferia sustentação. (BITTAR; FERREIRA, 2009, p. 11).

Neste sentido, as entrevistas objetivaram conhecer e analisar os processos que estavam ocorrendo no interior da escola, tanto no aspecto da política pública, pela forma que o Programa chegou e produziu novas ações e relações de trabalho, como as mudanças provocadas nos movimentos pedagógicos dentro da escola. As entrevistas também tiveram o objetivo de indicar as ideias de autonomia que foram sendo compostas a partir das organizações que exigiram novas formas de atuação das equipes ao cumprimento de metas do programa, na elaboração e no trabalho educativo e na interação das atividades com outros profissionais envolvidos, de acordo com suas concepções e rotinas.

Sendo assim, as entrevistas com os diferentes sujeitos da escola foram organizadas em dois blocos, representados pela Escola A e Escola B, por temas definidos a partir do roteiro de entrevistas e das respostas dos entrevistados e procurando identificar a inter-relação entre os sujeitos de cada lugar com o objeto de estudo – o Programa Mais Educação.

#### 3.2.2.1 A Escola A

Na Escola A foram realizadas seis entrevistas, contando com a equipe gestora (orientadora pedagógica, diretora, duas vice-diretoras), educador social e o articulador do programa.

1) O que é o Programa Mais Educação para a escola?

Na entrevista com a diretora da escola, ela apontou o programa como algo novo que chega à escola sem as informações necessária à sua execução. Ela comenta:

Era uma coisa inovadora, não sabíamos muito sobre o assunto. Foi assim uma coisa meio que despejada para a gente. Ainda não tínhamos muitas informações no início. Tivemos que aprender. (Diretora da Escola A).

Quando o Programa foi implantado, ocorreu um sentimento de surpresa em diversas escolas, como já tratado. Portanto, não houve a possibilidade de planejamento e estudo para sua operacionalidade.

A diretora também abordou a fragilidade da proposta do Programa, que limita sua execução. Diz ela:

Para esse projeto dar certo, além dos esforços que a gente faz aqui são necessárias mais duas coisas: espaço físico e gente para trabalhar. Nós precisamos de pessoas para gerir esse programa e espaço físico para poder acolher esse aluno melhor. (Diretora da Escola A).

Ela explicita a dificuldade do Programa diante do pouco investimento financeiro e humano e da dificuldade em produzir bons resultados e fortalecer as estruturas locais de atendimento e execução do Programa.

Na entrevista com a articuladora do Programa Mais Educação, a capacidade de atendimento também é apresentada como limitada.

Não temos estrutura. O que temos na escola seria impossível se todos quisessem participar, porque todas as salas de aulas estão ocupadas com as aulas regulares e nós temos apenas três espaços para fazer nossas oficinas. Temos a sala que chamamos de pró-dança, que tem multiuso, a quadra poliesportiva, que tem que ser dividida com as aulas de educação física, então não é possível usar em todos os horários no Programa, como gostaríamos, e temos outra sala próxima à quadra, que também é de multiuso e estamos usando a partir desse ano. Esses três espaços não são suficientes para atender a todos os alunos da escola. Não tem como. São quatrocentos alunos de manhã que ficariam para o período da tarde. Seria inviável. A escola não comporta os alunos em tempo integral. O Programa diz que poderíamos usar outros espaços do bairro, da região, mas aqui próximo não temos um espaço para isso. Sabemos que há outras escolas que utilizam espaços da igreja, mas aqui não temos.

(Articuladora da Escola A).

Esta observação define uma falha crucial do Programa, quando propõe a escola-bairro, ou seja, o uso de outros espaços do bairro para manter o Programa; assim, conforme o exemplo acima demonstra, nos bairros onde não há recursos culturais, cabe apenas à escola proporcionar essa cultura à comunidade, por meio de festas, teatro, exposições.

2) Como os diferentes sujeitos apresentam-se diante do Programa ao falar de seu trabalho?

A orientadora pedagógica responde:

Eu normalmente faço junto com a articuladora a seleção dos oficinairos – não exatamente aqueles que irão trabalhar com artes, violão... esses nós já conhecemos há longo tempo; mas quando se trata de letramento, estudo do meio, nós conversamos e procuramos esses profissionais.

Eu procuro ver a necessidade dos professores efetivos e aí, acompanhamos o trabalho dos oficinairos, que muitas vezes, no início projeto, não coincidem com o que estamos precisando; e vamos propondo as mudanças e ajustes necessários. Os oficinairos são muito abertos e isso ajuda no trabalho. (Orientadora pedagógica da Escola A).

A orientadora evidencia sua preocupação em adequar o Projeto Mais Educação aos interesses do projeto da escola e às necessidades de formação dos alunos. Para isso, identifica-se uma hierarquia dos conteúdos quando se promove uma articulação das necessidades dos professores de sala com as oficinas direcionadas ao letramento e estudo do meio. Desta forma, é possível compor ações e avaliações dessas atividades para o monitoramento da aprendizagem dos alunos. Essa forma de compor o trabalho educativo com as oficinas pode estabelecer relações de interação entre os envolvidos nas oficinas com os conteúdos trabalhos em sala, sendo promissor aos avanços dos alunos. Porém isso não se consolida nos conteúdos extracurriculares. Neste caso, explicita a forma direta e hierárquica das abordagens de conteúdos, reproduzindo a forma de estabelecer a qualidade da escola.

A orientadora fala sobre sua relação com trabalho da articuladora do Programa:

Às vezes também verifico que alguns alunos não estão frequentando as oficinas. Então vou atrás, para saber os motivos e incentivá-los a participar. A articuladora do programa normalmente é que faz a divulgação das oficinas. Ela vai às salas para convidar os alunos... ela é quem cuida disso. Mas se eu identifico algum aluno que tem algum tipo de dificuldade e [percebo] que determinada oficina poderia melhorar e ajudá-lo, aí eu intervenho. Chamo até os pais para incentivar que a criança participe. (Orientadora pedagógica da Escola A).

Percebe-se, com clareza, o empenho para que o projeto seja amplamente divulgado e que haja participação da comunidade e trabalho em equipe, porém identifica-se aqui uma estrutura de divisão de tarefas no interior da escola. A orientadora identifica e articula as necessidades dos alunos e planifica. A articuladora executa a função de divulgação.

Na entrevista com a diretora da escola, ao falar de seu trabalho, ela realça os ganhos produzidos pelo programa, mesmo diante dos obstáculos, das possibilidades de novos processos e atendimento ao aluno ao comentar:

Juntamente com a professora adjunta<sup>36</sup>, nos reunimos a cada 15 dias ou um mês para avaliar o Programa. Participo de todas as oficinas. Vou, chamo o aluno quando ele não está vindo, pergunto por que não está participando mais, inserimos outros da fila de espera, principalmente nas oficinas de violão e capoeira. Avaliamos as necessidades dos alunos. Não posso me esquecer de citar o projeto de fono (fonoaudióloga), que trabalha com os alunos. Ela atende aqui na escola, o que é muito bom. Estamos tentando trazer uma psicóloga, porque temos muitos alunos com problemas; às vezes um trabalho diferenciado, que tenha outro olhar, um olhar da saúde, faça com que ele transponha suas dificuldades. Eu acho que a saúde tem que estar ligada com a educação. [...] Nós tínhamos alunos com muita dificuldade na fala, e a gente não conseguia alfabetizar, não conseguia um profissional para ajudar. Por mais que a gente solicitasse no posto de saúde, a gente não conseguia. Aí conseguimos um profissional para desenvolver esse trabalho na escola. (Diretora da Escola A).

---

<sup>36</sup> São professores efetivos da rede pública municipal de Campinas que trabalham como professores substitutos na escola e estão vinculados a um dos cinco Naeds (Núcleo de Ação Educativa Descentralizada) para atender às escolas de uma determinada região da cidade. A Secretaria Municipal de Educação atua de modo descentralizado por meio dos cinco Naeds. Estão divididos conforme as regiões geograficamente definidas pela política de descentralização da Prefeitura Municipal de Campinas. São eles: Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste, e compreendem as escolas municipais de educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA), além das escolas particulares e instituições, situadas em suas áreas de abrangência.

Percebe-se na fala da diretora um entusiasmo por possuir recurso do Programa para atender às dificuldades dos alunos em outras áreas do conhecimento, como é o caso da fonoaudiologia. Nessa ação ela revela se sentir autônoma para isso, por ter à sua disposição recursos financeiros para esse atendimento, que anteriormente não existia, e pela inoperância de outras secretarias que deveriam estar cuidando disso. Pelo relato da diretora, suas funções ampliaram-se com a presença do Programa Mais Educação, no qual assume para si a função de mediar ações não ligadas à educação, mas que indiretamente ajudam e viabilizam resultados. A diretora entende que esses recursos da educação utilizados para a saúde são condições que melhoram a qualidade de vida da criança, mas não representam a melhor forma de política pública, uma vez que representa um paliativo de atendimento e não uma política de rede em que haja uma ação intersetorial.

Há nessa concepção um debate que requer cuidado quanto à nova abordagem do Programa Mais Educação, que propõe ações interministeriais que, para o município, se referem às ações intersetoriais.

O que evidencio neste procedimento da escola é a contradição da proposta do Programa diante da dificuldade desta ação intersetorial que, neste caso, seria a mediação entre secretarias, dada a precariedade das outras secretarias no atendimento à população. Percebe-se, por esta fala, que cada setor vivencia o enfrentamento de suas realidades, muitas vezes difíceis de serem conciliadas, diante das condições e estruturas de cada setor. A contradição é exposta pela forma de interação de vários saberes para o atendimento aos estudantes, proposta pelo programa, mas que não se concretiza na prática; fica a cargo da escola buscar essas contribuições que podem ocorrer, ou não, de acordo com cada instituição e cada lugar.

Na realidade, o que se constata é que as contribuições do trabalho voluntário são as alternativas possíveis dentre as propostas apresentadas pelo Programa. Apesar de não pertencerem ao quadro de professores, os voluntários promovem atividades diversificadas no contraturno das aulas.

Neste contexto, durante a entrevista com o educador social – um professor licenciado em música e que ministrava oficina de violão –, ele comentou sobre a precariedade de recursos materiais e espaço físico da escola. A sala que utiliza

para as oficinas é dividida com outras oficinas, o que limita a permanência dos alunos para estudo e ensaios.

O mesmo, demonstrou conhecimento sobre os objetivos da proposta do Programa Mais Educação, indicando preocupação com a inclusão e a permanência dos alunos na escola. As informações foram-lhe passadas pela equipe gestora. “As orientações recebidas foram relacionadas aos alunos, sua situação social e suas carências” (Educador social da Escola A).

Ao falar de seu trabalho, a vice-diretora da manhã da Escola A comentou sobre os limites e dificuldade que o espaço físico tem produzido na rotina de trabalho da escola e sobre a constante necessidade de adaptações:

É difícil explicar. Estamos envolvidos no Programa com tudo o que tiver que fazer... na organização da escola, nos passeios ou alguma atividade, no uso do espaço... as pessoas vêm aqui me perguntar onde pode acontecer a atividade. [...] A gestão é bem compartilhada. A gente está aqui para fazer o que tiver que ser feito. [Se] tem que providenciar lanches para as crianças que vão ficar, quem é que vai providenciar? É quem está aqui! (Vice-diretora da manhã da Escola A).

Há, nessa exposição um princípio de gestão compartilhada, no qual se percebe uma preocupação constante em gerar condições de funcionamento das atividades diante de toda a demanda que há e dos impasses recorrente do espaço físico.

A articuladora do programa Mais Educação, ao falar de seu trabalho, também reforça esse princípio, em que se percebe uma rotina intensa de afazeres para garantir as oficinas. Diz ela:

Começamos as oficinas em si, e ao longo do ano fiz esta ponte entre os educadores sociais e a direção, verificando as necessidades deles, tanto de espaço como de material, verificando como está o andamento, se eles estão atendendo às expectativas da escola e dos alunos, verificando se as oficinas têm público ou [se é preciso] fazer alguma adaptação, se precisam de mais alguma coisa... Além desse trabalho eu conversei com os professores de sala para saber quais das atividades extraclasse eles sugerem, porque os passeios são pagos com os recursos do Programa Mais Educação. Então defino quais os passeios que querem fazer. Faço contato com os lugares e o agendamento desses passeios. Também no reforço os professores passam quais as necessidades que gostariam

de [atender]. Aí a orientadora aprova qual reforço [será dado], para qual público, que alunos serão atendidos e eu entrevisto o educador social. (Articuladora da Escola A).

A articuladora do Programa faz transparecer uma sensação de autonomia diante das atividades que desenvolve, diante das tomadas de decisão que realiza cotidianamente, mas, ao mesmo tempo, percebe-se que suas decisões estão voltadas à viabilização das condições de trabalho, o que não traduz uma *coordenação* dos trabalhos pedagógicos.

### 3) O objetivo do Programa, na perspectiva do entrevistado.

Para a orientadora pedagógica, o Programa tem como objetivo principal a educação integral. No entanto, criticou o procedimento e a forma como o governo federal estabeleceu essa política de educação. Segundo ela, o programa é uma alternativa que poderá, ou não, levar à composição de uma educação integral.

A princípio ele surge com essa proposta, inclusive como uma transição para uma educação integral. Eu entendo que a proposta é: enquanto não temos uma escola integral, teremos o programa “Mais Educação”. A escola integral, além de atendimento de período mais extenso, deveria ter a possibilidade de explorar o potencial cognitivo da criança, incluindo uma melhor exploração das aulas de conteúdos tradicionais, com oficinas, produção de texto não só dentro da sala de aula. O próprio teatro poderia ser uma oficina de produção de texto, não só de encenação – e com profundidade, com qualidade, com gente que leva a sério esse trabalho, que tem conhecimento daquilo. Como vemos aqui, osicineiros têm um conhecimento aprofundado sobre seu conteúdo, mas ainda insuficiente para ser considerado um educador. Posso estar sendo injusta com eles. Não que eles não tenham o conhecimento... é que eles não estão integrados com a realidade da escola. Nós tentamos integrá-los. Fizemos uma reunião no início do ano, mas, por exemplo, eles não participam dos TDCs<sup>37</sup>. E neste ponto é que eu vejo que a escola não é integral, porque ela mesma não está integrada entre os seus profissionais. O pessoal que temos aqui é interessado, entusiasmado, mas eu vejo que é difícil pensar que seja uma transição que agora é assim, depois teremos uma escola integral. Eu acho estranho. Isso não me soa bem. Eu penso que as coisas têm que ter uma proposta, um planejamento. (Orientadora pedagógica da Escola A).

---

<sup>37</sup> TDC – Trabalho Docente Coletivo. São reuniões semanais de duas horas com todos os docentes, conforme Resolução SME nº 21/2012 da Prefeitura Municipal de Campinas.

A orientadora pedagógica deixa transparecer em seu argumento que o Programa é uma política pública de educação compensatória, em que se amplia a permanência das crianças na escola, onde há atividades diversificadas, mas que não se amarra à proposta da escola.

Para Saviani (1999), educação compensatória não é considerada uma teoria pedagógica. Ele explica:

Não considero a educação compensatória uma teoria educacional seja no sentido de uma interpretação do fenômeno educativo, que acarreta determinada proposta pedagógica, [...] seja no sentido de explicitar os mecanismos que regem a organização e funcionamento da educação, explicando, em consequência, as suas funções, [...] seja, ainda, no sentido de um esforço para equacionar, pela via da compreensão teórica, a questão prática da contribuição específica da educação no processo de transformação estrutural da sociedade. (SAVIANI, 1999, p. 32).

Este processo, na realidade, determina uma função “equalizadora” para a educação, no sentido de compensar possíveis deficiências dos estudantes. Para o autor, é deste princípio equalizador das diferenças produzidas na/pela sociedade que se elaboram projetos sociais e educacionais.

Temos, assim, um programa em que há um esforço em integrar, em manter a criança na escola, mas a articulação entre saberes é fragmentada. Mesmo sendo uma proposta que defende o princípio de atividade integradora, na realidade ela não promove essa ação diante de tantos limites, porque o Programa, na realidade, não integra a escola em suas mais diversas atividades e, portanto, não viabiliza esta possibilidade.

A orientadora pedagógica ainda evidencia a falta de vínculo dos educadores sociais neste processo, que exigiria uma interação de toda a equipe. Na realidade, da forma como é descrito, o Programa Mais Educação perpassa e mantém-se paralelo às propostas da escola, existindo apenas algumas tentativas da equipe para gerar envolvimento. Porém as condições de trabalho são insuficientes para um processo integrador.

Embora a profissional faça uma análise das questões que envolvem a política do Programa, apontando suas limitações, é nítida sua disposição em gerar ideias e alternativas ao propor estruturas que poderiam avançar, mesmo



estranhando este processo transitório para a educação integral e as metas não declaradas de uma política pública do governo federal.

A orientadora pedagógica expõe, ainda, os entraves e limites do Programa quanto ao atendimento dos alunos e a inviabilidade de compor-se uma educação integral:

[Eu] só queria reforçar algo que já falei. Eu penso que uma coisa você não consegue se transformar em outra. Eu acho que a escola integral tinha que nascer como escola integral. Porque o programa Mais Educação não é escola integral. Se todos os alunos resolvessem participar, não seria possível. Eu acho que o Programa tem boas ideias, principalmente no que se refere às diversas linguagens. Possui atividades mais prazerosas para os alunos, mas não é educação integral. Ainda temos essa dicotomia dentro da escola. (Orientadora pedagógica da Escola A).

Nesta abordagem da orientadora é possível identificar as limitações do Programa quanto ao atendimento de todos os estudantes. É possível pensar, neste caso, que são estas disposições dos profissionais da educação que o governo federal aponta como alternativa para o sucesso do programa. Mediante tão poucos recursos que chegam à escola, cabe ressaltar, o discurso de autonomia teoricamente dado às instituições para desempenhar o trabalho educativo, para articular junto à comunidade e sociedade civil formas para atender às suas demandas.

Para a diretora da escola, o Programa Mais Educação visa ao atendimento pleno de formação e social dos estudantes. Diz ela:

Eu acho que o Programa visa tirar o aluno das ruas. Eu tenho alunos que ficam aqui praticamente o dia inteiro. Entram às sete da manhã e saem às seis da tarde. Tenho vários que participam de várias oficinas. Desde que não casem os horários, eles podem fazer as oficinas que quiserem. E o aluno dentro da escola conhece um pouco mais a dinâmica da escola; ele respeita mais, aprende mais, se socializa mais... Nossa! São tantas coisas... Se nós tivéssemos mais espaços para atender [...] em tempo integral, seria muito bom. Eu estive viajando por Portugal, Espanha e França e vi tanta coisa boa com relação às crianças permanecerem o tempo integral na escola. Quando a gente conseguir que o aluno fique o dia inteiro na escola, porém com mais espaço, mais atividades, como escola integral, o aluno vai melhorar muito. Mas precisa ter recurso financeiro, pessoal de apoio para ajudar. Não adianta só manter ou depositar as crianças ali... vai ficar como agora... (Diretora da Escola A).

Nesta concepção, a diretora revelou o caráter assistencialista do Programa, porém arguiu sobre a importância de concebê-lo como um projeto educacional.

A mesma concepção identifica-se na fala da vice-diretora:

Nesta comunidade, é viabilizar atividades para as crianças que vivem numa situação de vulnerabilidade social bem grande. Então, eu acho que o objetivo é principalmente esse. O convívio que essas crianças têm na rua, nos bairros, é um convívio complicado. Aqui tem o tráfico pesado. Então eu acho que o objetivo é que essa criança fique na escola, que ela mantenha as atividades na escola, porque os pais não podem pagar por essas atividades. (Vice-diretora da manhã da Escola A).

Nota-se que esta abordagem ganha força ideológica no interior da escola ao desempenhar um papel social de assistencialismo, de política pública de educação compensatória diante da realidade posta, diante das dificuldades dos alunos que estão próximos, convivendo neste ambiente e que precisam de ajuda; percebe-se que há uma leitura positiva quanto às possibilidades que o Programa proporciona para o aluno, ainda que precárias.

Para a articuladora do programa, os objetivos estão vinculados a novos conhecimentos, conforme aponta:

O objetivo principal do Programa é que o aluno tenha um tempo maior na escola e assim possa ter um conhecimento mais vasto, já que no horário normal possui somente as disciplinas básicas de formação e no contraturno passa ter uma complementação. O objetivo mesmo do Programa é que esse aluno tenha um leque maior de atividades e possa desenvolver outras habilidades que ele às vezes não consegue desenvolver na sala de aula. O objetivo da escola é que eles possam melhorar o rendimento dentro da sala de aula, participar de atividades como jazz, violão e outras que contribuam para reduzir sua ansiedade, e melhorem em sala e se concentrem melhor – embora nem todos participem. (Articuladora do Programa da Escola A).

A articuladora do programa identifica nas atividades das oficinas o atendimento que vai além do conhecimento formal de cada tema. Ela fala de redução de ansiedade, que pode estar vinculada à ideia de cuidados com os estudantes em suas condições emocionais ou psicológicas, dando-lhe uma dimensão de cuidar para além dos saberes ensinados. Essa forma de

apresentação alinha-se com as das demais gestoras quanto ao cuidado com o aluno em suas condições sociais de vulnerabilidade, na qual a escola acaba se envolvendo e buscando alternativas para ajudar.

Porém, como já apresentado pelas ideias de Saviani, não cabe à escola este papel redentor da sociedade.

4) Caracterização das mudanças (melhorias ou problemas) das condições de trabalho e de recursos: materiais e pedagógicos. A qualidade da educação. O Ideb.

Para a orientadora pedagógica, o Programa agrega a possibilidade de expandir as linguagens, permitindo aos estudantes expandirem-se diante das novas oportunidades. Ela afirma:

Ensinamos normalmente um [volume] bem restrito de linguagem. Para que o aluno se expresse, temos principalmente a escrita, porque mesmo a matemática eu acho que não conseguimos explorar bem como forma de linguagem. [Para as] artes tem o professor de artes, mas o próprio professor não dá uma abertura, como vemos com o teatro, a própria música... [aos quais] as crianças não têm acesso em outros ambientes. Não teriam na escola também, e o programa abriu essa possibilidade. (Orientadora pedagógica da Escola A).

Ao estabelecer a ampliação de outras linguagens por meio do programa, ela enaltece o trabalho desenvolvido nas oficinas. Há uma clara noção de que a escola, nos moldes formais em que ela se insere, não atendia a tal demanda; estabelece, portanto, o ganho produzido pela ampliação dessas linguagens. Esse ganho e outros deveriam contribuir para estabelecer novos parâmetros de qualidade à educação.

Referindo-se ao indicador de qualidade estabelecido pelo MEC, a orientadora pedagógica relatou na entrevista:

Nossa escola foi uma das primeiras [...] a participar do Programa por conta do baixo Ideb. E tivemos que fazer um plano de ação, o PDE. A proposta era que com essas atividades nós elevássemos este índice. Agora, sinceramente, eu não sei se a própria forma de mensurar esse Ideb leva em consideração essas atividades [...] sobre os indicadores internos e externos. Para nós o que está pesando mesmo é o indicador interno, que são as avaliações feitas pelas professoras, nos trimestres, com as descrições dos

saberes. E aí, olhando para esses dados, nós percebemos onde nós precisamos atuar mais fortemente. O indicador externo aponta também para a gente e temos aprendido algumas coisas com esses indicadores com a matriz referencial. Por exemplo, a prova Brasil trabalha a questão da leitura como interpretação, e não somente acha dados explícitos. Essa é uma coisa que tenho enfatizado muito com os professores. E não é por conta do Ideb, mas essa é uma coisa que [...] qualquer um vai entender: que para ler é necessário interpretar as entrelinhas, aquilo que não está escrito. As provas pedem isso e de certa forma a prova traz essa discussão para a escola, querendo ou não. E já que estamos numa rede, não dá para ficarmos distanciados desses indicadores e a Secretaria tem cobrado de certa forma. Quando você reúne todo mundo para apresentar os dados da provinha Brasil, está todo mundo junto e falam: “Não vamos ranquear”. Não tem como, se todo mundo está ali e recebe um papel junto com os dados... O discurso é de não ranquear, mas na prática todo mundo sabe o Ideb de todo mundo. A gente está sendo cobrado externamente. Eu procuro aqui na escola não passar para as professoras como a coisa mais importante para a gente. O mais importante para a gente é olhar para o aluno: ele não sabe ler interpretando. Eu tento dar esse equilíbrio. (Orientadora pedagógica da Escola A).

A crítica da orientadora indica que o movimento pedagógico alterou-se positivamente diante de uma avaliação externa quando passou a instrumentalizar a escola para uma avaliação refletida, diagnosticada, que impulsiona a criar e agir e que possibilita a produção de novas formas de organizar as atividades pedagógicas. No entanto – por um lado negativo –, há uma cobrança explícita, e onde há cobrança há controle, há intervenção sobre a escola.

Há um movimento provocado, de âmbitos e aspectos contrários e, ao mesmo tempo, contraditórios, convivendo no interior da escola, gerado pela forma de conceber a avaliação.

As professoras Bonamino e Souza (2012) abordam os trabalhos de avaliação do sistema público no Brasil, em especial no artigo “Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola”, em que tratam da ampliação do controle sobre as avaliações no País. Referem-se à Prova Brasil (um dos fatores de cálculo do Ideb) e esclarecem que ela foi criada para monitorar a qualidade da educação. Conforme afirmam, o objetivo é “auxiliar os governantes nas decisões sobre o direcionamento de recursos técnicos e financeiros e no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas” (BONAMINI; SOUZA, 2012, p. 378). Apontam que este processo vincula o desempenho do sistema ao comprometimento das instâncias escolares, o que

pode estabelecer uma preocupação para as equipes no sentido de atender a essas demandas diante das pressões das instâncias a que podem estar submetidas.

Como já vimos, a Prova Brasil e o Censo Escolar (que determina o índice de aprovação) são os fatores de cálculo do Ideb. Para as autoras, tais índices geraram um sistema de metas para a melhoria da qualidade da educação que teria como propósito mobilizar a sociedade e outras instâncias educacionais, embora limitado ao processo fragmentado do sistema educacional no Brasil, que, segundo as autoras, se apresenta descentralizado, com mais de cinco mil redes de ensino, o que torna esse processo complexo. Nesta proposta do governo federal identifica-se um descompromisso quanto à execução tendo em vista as estruturas que compõem a educação no País, revelando-se outra contradição entre as metas traçadas pelo governo federal e a ação que pode ser implementada.

Em síntese, dois pontos são destacados pelas autoras neste argumento:

os riscos de as avaliações relativas a políticas de responsabilização exacerbarem a preocupação de diretores e professores em preparar seus alunos para os testes, levando a um estreitamento do currículo escolar. Por outro lado, [...] propiciar uma discussão mais informada sobre o currículo escolar, em termos das habilidades fundamentais de leitura e matemática. (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 386).

Estas contradições refletem-se no trabalho docente e na concepção do que seja a autonomia da escola, de qual deve ser sua ação diante da avaliação externa, quer no cumprimento das metas propostas, quer nas possibilidades de organizar-se diante das questões levantadas pela avaliação.

A entrevista com a diretora da escola reforça as contradições apresentadas pela orientadora pedagógica ao se referir ao Ideb e aos critérios de atendimento aos estudantes. A diretora comenta:

Em 2010 nosso Ideb estava baixo. Agora, eu gosto de dizer que o nosso Ideb está na média da rede. Por isso é importante conhecer a comunidade. Você vai ler no PPP e vai observar. Bem, nossa comunidade, como disse, é flutuante. Temos dificuldade com esse aluno, com essa família que é ausente... ela não participa, ela não referenda a escola como algo que vai ter crescimento para o aluno; ela não tem essa visão, por mais que a gente faça reuniões

com os pais, converse, eles não têm essa visão de que a escola é um caminho; eles colocam aqui a preocupação deles, que é perder o bolsa-família, mas acho que apesar de todas essas adversidades, os alunos têm crescido. Isso se deve à equipe docente, que é boa, comprometida. [...] a gente quer e propõe para esses alunos. É algo que eles não vivenciam lá fora. Eles não têm um espaço de lazer. Eu gostaria de abrir e proporcionar atividades aos sábados. Eu já tenho um professor que vem aos sábados jogar com os alunos. Eles são carentes em todos os sentidos. Então eu não penso no Ideb, mas no aluno em primeiro lugar. (Diretora da Escola A).

Na fala da diretora, percebe-se sua preocupação com seu papel na escola, a importância que atribui à participação da comunidade e, também, o empenho que há entre os profissionais da escola nessa participação. Mas o que fica claro são os limites da escola diante dos inúmeros problemas sociais apresentados pela comunidade. Diante das pressões estabelecidas pela política do Programa para atender os estudantes nas mais diversas atividades, identifica-se que a escola tenta fazê-lo, mas enfrenta ainda muitos obstáculos que estão acima de sua condição de instância escolar para resolvê-los.

5) O Programa Mais Educação na rotina da escola: o atendimento aos alunos e os procedimentos para as atividades.

Este bloco de questões diz respeito às mudanças causadas na rotina da escola e a forma como a escola foi organizando o atendimento ao aluno.

Sobre os critérios de participação dos alunos no Programa e as vagas disponíveis, a diretora da escola comentou:

Não tem critério, só mesmo para o reforço, porque aí são os que necessitam. Nós deixamos muito aberto para eles participarem. Os professores do programa Mais Educação passam nas salas, se apresentam, comentam o projeto e depois a articuladora passa recolhendo o nome dos interessados em cada projeto. O critério é o interesse do aluno. Não adianta forçar o aluno. Então nós temos uma demanda maior de interesse no violão, mas eu ainda não consegui outro professor. Aí o critério é quem chega primeiro. Mas também procuramos perceber o interesse real do aluno; a gente conversa e define. Como exemplo, temos alguns alunos tímidos que falamos com a mãe e forçamos para que ele participe do projeto. (Diretora da Escola A).

Nesta fala da diretora percebe-se que a organização das atividades está distanciada do planejamento prévio da escola e não atendam a alguma proposta

educativa. Na realidade, a escola oferece as oficinas que estão disponíveis; em seguida, pautada nos interesses ou vontade da comunidade de pais e alunos, estrutura-se em um tema, porém não necessariamente que tenha sido negociado e articulado com eles ou que tenha sido concebido a partir desta articulação. O que há, de fato, é o interesse dos alunos por determinada oficina que lhe é oferecida, e sua participação está sujeita à oferta de vagas.

Essa observação demonstra claramente a ausência do Estado na execução de um programa que não apresenta os aparelhos públicos minimamente necessários ao cumprimento das tarefas que ele requer, tanto na concepção pedagógica como nos recursos materiais para seu exercício e concretização.

Essa percepção sobre os limites que o Programa impõe confirma-se na análise da diretora sobre sua política pública:

Eu acho que quando o Programa for inserido na escola em todos os sentidos, e o aluno tiver que permanecer aqui na escola, ser obrigatória sua permanência o dia todo e houver espaço para esse aluno, aí esse Programa vai ser um sucesso. Eu acredito na escola de tempo integral, em que o aluno tenha tempo para permanecer aqui. (Diretora da Escola A).

Esta fala da diretora reproduz a ideia clara de que o Programa não representa uma educação integral e deixa transparecer que precisa de avanços estabelecidos por políticas públicas educacionais para que as metas de qualidade sejam atingidas.

Outro olhar importante sobre as mudanças causadas pelo programa na escola e seus reflexos no aluno foi a entrevista com o professor de violão, educador social. O professor amigavelmente me convidou a participar de sua aula, o que me possibilitou dialogar com os adolescentes e observá-los. Estavam todos entusiasmados com a aula, demonstrando que gostavam de estar ali, aprendendo violão.

Durante a aula e também posteriormente, o professor comentou sobre a heterogeneidade no nível de aprendizagem dos estudantes por tratar-se de um curso de interessados. Ao falar sobre isso, comentou:

As inscrições são constantes e muitas, bem como a saída de alguns alunos [que] não querem mais participar e isso gera turmas heterogêneas, porque sempre tem alunos iniciantes e outros que continuam. Temos alunos que têm acesso aos instrumentos fora da aula, e outros, não, só estudam na aula e isso dificulta seu desenvolvimento. (Educador social da Escola A).

Neste relato do professor de violão, ficou evidente a precariedade da estrutura da escola para o oferecimento adequado das oficinas. É o caso do violão, que exige estudo para além do tempo normal da aula, mas essas condições não foram viabilizadas.

A escola possui dez instrumentos, mas a sala é utilizada para diversas atividades, o que impossibilita que os alunos utilizem o espaço e os instrumentos em outros momentos para estudo. O que pode indicar a não continuidade de muitos dos estudantes pela dificuldade de acompanhamento, e a rotatividade acaba existindo, como apontado pelo professor.

Após o término da aula, quando indagado sobre o tempo que participava do Programa e sua formação, ele informou que começou a trabalhar em 2011 em outra escola e que havia iniciado naquela unidade em 2012.

Um dado interessante abordado pelo professor, que coincide com a fala da diretora, é o interesse da comunidade na oficina de violão.

O projeto violão, pelo que sei, não era só o desejo da escola, mas dos alunos e comunidade, ou seja, há uma demanda, há sempre uma procura dos alunos. [Há] um encantamento pelo instrumento. Sempre há turmas cheias. (Orientador social da Escola A).

Percebe-se, neste argumento, que o projeto violão estava vinculado aos interesses da comunidade, surgiu a partir das articulações com ela, porém foi o único citado pela tanto pela diretora como pelo professor.

Na entrevista, percebeu-se claramente a preocupação do professor em aproximar-se dos alunos. Utiliza-se de músicas que os alunos apreciam para manter o interesse pela aula e pela oficina. Notou-se, pela entrevista do educador social, que o programa impõe limites ao seu trabalho em virtude das precariedades já citadas.

O relato do professor de violão revela a total ausência de autonomia da escola quando se analisa um programa cuja oficina foi instaurada por solicitação da comunidade em processo de mediação com a escola. Neste caso, há um



profissional disponível para a realização da oficina, porém ela ocorre de forma precária em razão das condições estruturais, inviabilizando uma educação de qualidade e de apoio a uma educação integral.

6) Perfil dos educadores sociais. Critérios de escolha de educadores e temas, projetos e macrocampos.

Neste bloco de questões, a abordagem trata mais dos aspectos pedagógicos do Programa e dos temas a ele correlacionados.

Quanto à formação dos educadores sociais, a orientadora pedagógica comenta:

Os educadores sociais já possuem algum tipo de formação para trabalhar nas oficinas, porém [nem todos têm] formação acadêmica [...]. Como exemplo, temos o professor de capoeira, que, inclusive, é do bairro, e isso é interessante pela aproximação que ele desenvolve com as crianças; a professora de Jazz, que é uma dançarina experiente; o pessoal que trabalhava com a fanfarra, porém, tem a ver com a vivência. Por exemplo, temos um aluno [com] problema até para vir às aulas e hoje tem frequentado as aulas de capoeira [por] ação do educador, que dialogou com ele. (Orientadora pedagógica da Escola A).

Neste caso, a formação dos educadores sociais segue os moldes da educação não formal, em que o educador tem algum tipo de conhecimento ou habilidade artística ou técnica, mas não necessariamente possui formação acadêmica e pedagógica. Porém o aspecto relevante diz respeito à falta de formação continuada, proporcionada no exercício de um trabalho educativo. A educação não formal no Brasil, a partir dos anos 1990, ganhou força pelos movimentos sociais ocorridos fora dos muros da escola, que estavam engajados em uma determinada proposta educacional de caráter socioeducativo desenvolvida por voluntários. Nesta perspectiva, Gohn (2009), Ph.D. em Sociologia e referência sobre os estudos dos movimentos sociais no Brasil e no mundo, afirma que “os educadores sociais são importantes, para dinamizarem e construir o processo participativo com qualidade” (GOHN, 2009, p. 33).

A forma, porém, como esses educadores inseriram-se no contexto da escola não representa esta função complementar de formação diante do não envolvimento com as propostas da escola. O que se pode perceber é sua função de mão de obra barata em relação ao professor.

Diante da ampliação de atividades que coube à escola, o voluntariado foi a opção que o governo federal definiu como alternativa de baixo custo e de fácil possibilidade de contratação para disponibilizar à escola, além de viabilizar uma ampla gama de alternativas de temas, linguagens, artes, entre outras. Assim, o critério de escolha e definição dos projetos iriam se tornar mais amplos, mesmo diante das fragilidades de concepção e de continuidade estabelecidas pela condição submetida ao voluntariado.

Quanto aos projetos, a orientadora expõe:

Nós procuramos verificar as diversas linguagens que podem atingir os interesses dos alunos, a questão da cultura e artística... Ou seja, coisas diferentes do que a escola já tem. Além do fato de trazer a cultura de várias raízes. [...] Por exemplo, temos a capoeira e, em contrapartida, temos o balé. O reforço de português e matemática é obrigatório no Programa, embora não seja só do programa Mais Educação. Há outros recursos, como as horas de HP<sup>38</sup> e CHP<sup>39</sup> dos professores para isso, ou seja, há vários recursos para atender ao reforço. É interessante essa diversidade. Temos a professora de capoeira, que é uma pessoa do bairro, com formação nesse campo e com bom relacionamento com as crianças. Temos a professora de teatro, que leva muito a sério seu trabalho e o trata como profissional da área: estuda e pesquisa. Se você pegar uma peça de teatro dela, você observa o figurino que ela monta, a maquiagem que ela ensina... Ela fez uma árvore da bruxa lá no fundo da escola, com tecido, que ficou linda. Até agora a árvore ficou com o nome de "árvore da bruxa". Não tem amadorismo: é teatro. [É preciso] estudar o texto, fazer o cenário, a maquiagem... E ela tem muito entusiasmo com seu projeto; tem qualidade. (Orientadora pedagógica da Escola A).

Ao pensar neste contexto do trabalho dos educadores sociais, percebe-se que ele é plural, ou seja, são muitas técnicas e diferentes concepções. Cada um desenvolve seu conhecimento de forma solitária, apesar do esforço da escola em integrá-los, porque são as circunstâncias políticas das estruturas de rede que provocam essa fragmentação, alienando-os das propostas da escola e, portanto, de seu trabalho.

Para Marx (1984), alienação é quando o homem perde o elo existente entre sua produção e sua vida.

---

<sup>38</sup> As horas-aula destinadas à HP são planejadas para o desenvolvimento de projetos relativos: I - às atividades com alunos nas unidades educacionais; II - à formação continuada, promovida pela SME, de forma centralizada ou descentralizada. (CAMPINAS, 2013a, p. 5).

<sup>39</sup> As horas-aula de CHP deverão ser cumpridas em projetos voltados exclusivamente para situações de ensino-aprendizagem dos alunos. (CAMPINAS, 2013a, p. 4).

Retomando a pluralidade das atividades da escola, a orientadora pedagógica explica as mudanças ocorridas no cotidiano e expõe os desafios enfrentados para a adequação das rotinas diante da falta de espaço físico.

Modificou muito, porque a escola está a toda hora com muita gente circulando, entrando e saindo da escola, o que entendemos ser bom. Mas no começo foi difícil [fazer] esse controle e organização dos espaços, dos tempos de quem entra e sai, as listas dos alunos para definir a que hora a família virá buscar... a escola fica mais vulnerável. Os oficineiros ainda não estavam acostumados com esse controle; hoje está tudo bem, eles já se acostumaram. Outro aspecto são os espaços. Não temos muitos lugares para fazer as oficinas, embora tenhamos uma boa área livre. Porém o prédio foi estruturado para um tipo de aula e muitas vezes não atende às demandas dessas oficinas. Por exemplo, no dia em que temos teatro, não pode ter jazz, porque o espaço usado é o mesmo; ele tem as condições para [o funcionamento d]essas oficinas, com espelhos, palco. A gestão desse espaço não é tão simples. Temos a quadra com espaço maior, mas com acústica ruim e também está sempre ocupada. Algumas ações feitas foram com recursos da escola, mas agora estamos solicitando apoio da Secretaria para algumas adequações. (Orientadora pedagógica da Escola A).

Há, neste sentido, uma clara evidência da falta de planejamento que as escolas sofreram dada a emergência da implantação do Programa Mais Educação, que não ofereceu tempo hábil para as adequações necessárias. Os investimentos não foram suficientes para atender a essas adequações e, conseqüentemente, o espaço ficou reduzido. Para a escola houve benefícios relativos de recursos, porém não suficientes. Na realidade, ficaram muito aquém das necessárias adequações às novas demandas de uma educação integral.

Isso se confirma na fala da diretora da escola ao comentar sobre a rotina:

Deveria ter uma política pública ampla, mas a gente precisa correr atrás para atender às demandas da escola. Temos um quadro deficitário de pessoal, e aí precisamos resolver a nossa necessidade local – e isso é em qualquer escola. Não tem um inspetor de aluno, a auxiliar administrativo está de licença... E aí é muito complicado, porque fazemos um trabalho que não deveria ser feito. Tudo bem olhar o aluno no intervalo; faz parte da gestão da função quando não há inspetor. Mas sair daqui quando precisa dispensar uma sala... nós temos uma demanda tão grande de outras coisas, como olhar para os alunos e observar por que eles não estão aprendendo, fazer uma reunião de gestão... Normalmente acontecem milhões de coisas e a reunião não acontece. O trabalho vai acontecendo em função das urgências,

fazendo um memorando, matrícula, inserindo aluno no Integre, Prodesp. (Diretora da Escola A).

Este comentário explicita algumas das dificuldades que a gestão escolar enfrenta para o atendimento à população: manter uma equipe mínima de trabalho para atuar na escola; proporcionar condições adequadas para alcançar uma melhoria de qualidade; fazer adaptações de curto prazo tendo em vista o trabalho educativo e a chegada dos educadores sociais.

Acho que no começo assustou um pouco, porque você vê a escola se abrindo e pensa que daqui a algum tempo ela não vai mais ser pública, vai ser privatizada. Eu acho que em algum momento isso vai acontecer. Mas acho muito bom a gente ter pessoas diferentes que não sejam da rede e a gente escolhe a dedo para um determinado trabalho. Ao mesmo tempo eu gosto e não. É bom porque é novo, mas ao mesmo tempo não está inserido na proposta pedagógica da escola. Ele [o voluntário] não conhece a comunidade; vem alguns dias aqui, dá sua aula e pronto. O que eu fiz esse ano? Eu convoquei todos para virem ao planejamento para eles conhecerem um pouco da dinâmica da escola (eu paguei as horas deles para isso), como [as coisas] acontecem, como é a escola, como são os alunos – e eles gostaram muito. Na nossa RPAI<sup>40</sup> também, porque eles fazem parte da escola. A partir do momento em que estão aqui, eles fazem parte da escola. Eles precisam conhecer minimamente a escola, [envolver-se] para se inserirem [nela], e não virem aqui para somente cumprir seu trabalho em aula, [como] prestadores de serviço, e, sim, como educadores. Depois eu fiz uma reunião só com eles. (Diretora da Escola A).

O trabalho dos educadores sociais apresenta-se novamente de forma indefinida, pois aparece distante de um objetivo educativo de caráter socioeducativo, como proposto nos anos 1990, como já discutido. Também está longe de interagir com as ações e o projeto pedagógico da escola, no sentido de ampliar possibilidades dos saberes escolares. Portanto, ele tem seu mérito em ações pontuais e aprendizados específicos para os estudantes.

No esforço de manter a unidade da escola, a diretora reafirma o que já foi dito pela orientadora pedagógica sobre os vínculos possíveis e os que precisam ser criados entre os educadores sociais e a instituição, embora reconheça os limites desta ação no cotidiano e na simultaneidade dos múltiplos fazeres no interior da escola e que vão revelando suas contradições.

---

<sup>40</sup> Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional.

Na entrevista com a vice-diretora da tarde, essa contradição reafirma-se quando ela evidencia e reconhece o trabalho dos educadores sociais:

O perfil que vejo, dos educadores sociais, são dedicados, muito preocupados com as crianças da escola, respeitam os espaços da escola, são ótimos, este é o perfil geral dos educadores sociais. Na maioria possuem boa formação. Em teatro, balé ou violão. (Vice-diretora da tarde da Escola A).

Há um reconhecimento do trabalho dos educadores sociais, porém, como já discutido, não há um trabalho que possibilite sua interação com outros saberes, tornando-o fragmentado.

7) A articulação do Programa Mais Educação na escola: projeto pedagógico, controle financeiro, gestão do Programa na escola e com a SME.

Ao referir-se ao controle financeiro, a diretora da escola explicou que há uma divisão de tarefas entre a equipe gestora:

A vice-diretora da tarde faz toda a contabilidade da escola há cinco anos; nós trabalhamos juntas há onze anos e ela tem feito sempre com muita propriedade. As compras para o Programa são feitas pela articuladora e pela vice-diretora [da manhã], mas quem cuida do financeiro é a vice-diretora [da tarde]. A articuladora gerencia a contratação de oficinairos, de ônibus, teatro, dá sugestões, liga para fornecedores e isso alivia muito o nosso trabalho. (Diretora da Escola A).

Conforme já explicado, as escolas prestam contas para a coordenadoria do setor de convênios. Na fala da diretora, a divisão de trabalho ocorre em razão do excesso de trabalho de gestão.

A vice-diretora da manhã, ao falar sobre os recursos e projetos do Programa Mais Educação na escola e sobre a SME, comentou sobre o projeto “vôlei de mesa”, que já existia antes do Programa e que naquele ano passava a ser financiado por ele.

Tinha outro projeto que era da rede, que passa esse ano a ser da escola, que é o vôlei de mesa. É um projeto que a Prefeitura trouxe para as escolas, mas não era vinculado ao Programa. Ele agora não vai mais ser pago pela Prefeitura e passa a ser pago pelo programa Mais Educação. (Vice-diretora da manhã da Escola A).

Naquele momento, vários profissionais da rede municipal protestaram, pois o projeto já existia, e não se deveriam utilizar recursos do Programa Mais Educação para algo que já estava sendo financiado pela SME. Neste protesto dos profissionais da educação há clareza sobre o uso do recurso federal para algo que, teoricamente, já existia, valendo-se da possibilidade legal para tal rearranjo, o que, neste caso, não trouxe recursos novos para a escola.

Desta forma, percebe-se que os investimentos federais, quando chegam aos municípios, sofrem articulações políticas nas instâncias das secretarias, que limitam a ação da escola. A esta cabe gerir os recursos por meio de escolhas limitadas.

Em uma síntese das entrevistas aqui apresentadas pela escola A, os aspectos relevantes relacionam-se ao espaço físico da escola, que passa a não ser mais suficiente, problema gerado pela política pública de um Programa que não proveu recursos suficientes para as reformas que seriam necessárias a um atendimento adequado. Outro aspecto a destacar é que, ao defender a ideia de cidade educadora, não foram consideradas as periferias, que sofrem pela ausência das instituições públicas e equipamentos públicos quer no atendimento social, quer na saúde e na cultura.

A precariedade do espaço físico para desenvolver o trabalho educativo limita o campo de ação tanto dos educadores sociais como dos professores da escola. Os educadores sociais são voluntários. Nas entrevistas constatou-se seu empenho, mas há limites quanto à própria concepção de seu trabalho e ausência de condições adequadas para sua realização.

Embora a escola venha buscando caminhos para cumprir seu papel como uma instituição pública de educação para atender à comunidade, em nenhum momento foram identificados outros segmentos da sociedade dentro dela, conforme proposta do Programa Mais Educação, como também nenhum outro setor público para a construção de parcerias.

### 3.2.2.2 A Escola B

Foram feitas três entrevistas com a equipe escolar: uma orientadora pedagógica e duas articuladoras do programa. No momento da pesquisa, a equipe escolar e gestora estava reduzida.

A escola atende estudante do 1º ao 5º ano no período das 7h. às 18h; não há turmas no noturno.

#### 1) O que é o Programa Mais Educação para a escola?

Dos temas abordados relativos ao Programa, a orientadora pedagógica comentou a vinda dos alunos de outra escola da região, já descrita na caracterização da escola (3.2.1.2 A Escola B). Conforme seu relato:

Quando a escola EMEF. Padre Francisco Silva veio para cá em 2010 e juntaram as duas turmas do primeiro ao quinto ano, a diferença era muito grande. A escola vinha de um processo de escola integral e havia muitos problemas de indisciplina e defasagem na aprendizagem. (Orientadora pedagógica da Escola B).

É importante esclarecer que os alunos eram oriundos de uma escola estadual da região, que estava inserida no programa de educação de tempo integral das escolas estaduais de São Paulo. Cavaliere (2007), pesquisadora na área de educação integral nos diversos estados brasileiros, critica o modelo adotado pelas escolas estaduais de São Paulo:

Em 2006, foi criado em São Paulo o Programa Escola de Tempo Integral, que listava, em maio de 2007, 502 escolas cadastradas em todo o estado. Logo em seu início, o Programa enfrentou séria crise com denúncias em diversos municípios, e também na capital, de falta de condições físicas e pedagógicas para o funcionamento em horário integral, chegando o Ministério Público estadual a interferir, suspendendo o funcionamento do turno integral em uma das escolas. (CAVALIERE, 2007, p. 6).

No período inicial de implementação da educação integral pelo estado, muitas críticas foram feitas. As carências refletiam nos alunos pela falta de estrutura para mantê-los na escola em tempo integral, conforme se identifica na

fala da orientadora pedagógica, ao expor as dificuldades enfrentadas no início do Programa Mais Educação com alunos oriundos deste modelo de escola. Ela deixa transparecer os desafios da permanência dos estudantes em período integral quando essa permanência não representa ampliação de atividades e incorporação de atividades diversas.

Apesar da crítica, a orientadora pedagógica atribui ao Programa Mais Educação um ganho substancial na qualidade de aprendizagem.

O Programa possibilitou que as crianças pudessem conhecer lugares que elas não conheceriam. Possibilitou criar uma sala de dança e arte com capoeira, Taekwondo, sem interromper o trabalho da escola, sem gerar barulho. Possibilitou a compra de materiais que, só com o dinheiro vindo do Conta Escola, não [seria possível]. Foi criada uma sala de projeção, possibilitando termos um projeto cinema. Isso tudo com o dinheiro do Mais Educação, ou seja, ele promoveu melhorias e o Ideb poderá melhorar, porque nossos alunos com mais defasagem estão fazendo oficinas. [...] É a aprendizagem de um modo geral, não só nas disciplinas português e matemática, mas um ganho cultural com os estudos do meio, físico com as oficinas e na aprendizagem. (Orientadora pedagógica da Escola B).

Segundo a orientadora, apesar da precariedade apontada e das restrições para qualificar o trabalho da escola, o Programa Mais Educação provoca um movimento pedagógico novo, desafiador, que oportuniza diferentes saberes para a criança. Apesar da dimensão dispersa do projeto da escola, ele produziu debates e tomadas de decisão diante de resultados pontuais.

Na realidade a discussão não foi feita em cima do projeto pedagógico. No primeiro ano da implantação, fiz a introdução. Aí, no final do ano, discutimos o que ficaria. Discutimos em cima da nossa realidade. Foram só dois meses do Programa para avaliar, mas perguntamos na reunião o que achavam que deveria permanecer, o que as crianças mais gostavam e se deveríamos mudar algum macrocampo. No ano seguinte fizemos um novo levantamento, sempre colocando o assunto do Programa Mais Educação em nossas RPAIs. [...] Fizemos algumas mudanças. Transformamos a sala de brinquedoteca em duas salas. Uma para jogos e outra para a brinquedoteca. Aí nós pensamos que seria interessante trabalhar jogos com as crianças. Nesse dia o professor vai com a classe inteira, porque na verdade o professor também precisa de formação e a pessoa que vem tem formação nessa área. Também temos os professores que trabalham com



TICs<sup>41</sup>, e é bom que o professor da sala acompanhe esse trabalho. (Orientadora pedagógica da Escola B).

Tais abordagens levantadas na implantação do programa mostram que ocorreram mudanças na forma de gerir a escola, ganhos significativos para os alunos, na concepção da orientadora pedagógica.

## 2) Como os diferentes sujeitos apresentam-se diante do Programa?

A orientadora pedagógica e seu trabalho no programa:

Meu trabalho é acompanhar osicineiros. É o que consigo fazer. A organização das oficinas é feita pelos própriosicineiros. Se for de reforço, eu contribuo com as professoras de sala para a elaboração da avaliação diagnóstica dos alunos e a definição dos alunos que precisam fazer parte do reforço. Aí nós indicamos qual oficina o aluno deverá fazer. Se for letramento ou produção de texto, ou se esse aluno possui dificuldade na resolução de problemas, dificuldade nas operações de matemática, eu ajudo as professoras a definir e acompanho como as oficinas estão ocorrendo. Verifico as necessidades materiais, como xerox, lista para compra de materiais, enfim, o que precisam. Mas quem acompanha mesmo são as duas articuladoras. (Orientadora pedagógica da Escola B).

Pelo relato da orientadora pedagógica sobre suas atividades, percebe-se claramente o direcionamento que ela faz para envolver os diversos profissionais que atuam nas áreas de Português e Matemática com as oficinas de reforço para intensificar o processo de interação entre as oficinas do Programa e as propostas de trabalho da escola. Há pouca referência sobre sua atuação nas demais oficinas. Nota-se, neste caso, uma semelhança da função desempenhada pela orientadora pedagógica nas duas escolas pesquisadas em relação ao envolvimento com as demais oficinas. Percebe-se que os conteúdos extracurriculares acontecem como atividades complementares.

Para a orientadora pedagógica, é o trabalho das articuladoras que, na realidade, intensifica e viabiliza a realização do Programa na unidade:

Quando se iniciou o projeto, os orientadores pedagógicos seriam os articuladores. Mas depois disseram que não poderiam ampliar nossa carga horária, que já era de 36 horas e por questão do plano de cargos. Aí ficou definido que teríamos um articulador, um

---

<sup>41</sup> Tecnologias de informação e comunicação.

professor, que receberia por 20 horas-aula semanais para trabalhar no projeto. Porém nenhum professor quis assumir 20 horas, então fizemos a opção, na época, de manter dois professores com 10 horas-aula cada um. Iniciamos distribuindo as atividades dos articuladores, um professor trabalhando com as turmas de 6º e 7º, que tínhamos na escola o ciclo 3, e outra professora com as turmas de 1º a 5º anos. No decorrer do trabalho, muitas vezes o professor que atendia às turmas de 6º e 7º anos não tinha disponibilidade, porque não estava aqui todos os dias por questão de seu horário, e aí era difícil acompanhar. Na RPAI do final do ano substituímos por outra professora e continuamos a manter dois professores, porém com divisão de atividades. Tínhamos, na época, ainda crianças do ciclo 3. Ficou então uma professora cuidando das aulas de reforço, e as oficinas de corpo e arte, esporte e informática [ficaram] com a outra professora; isto no ano de 2012. Neste ano, 2013, elas procuram permanecer nos horários de almoço para estar mais perto dos grupos e dos alunos. (Orientadora pedagógica da Escola B).

Nesta fala da orientadora pedagógica, fica definida a impossibilidade de uma articulação mais ampla do Programa mediante as demandas de trabalho e o número de horas possíveis de dedicação dos profissionais envolvidos, em especial o articulador. Na Escola B são dois articuladores e cada um trabalha com um segmento de alunos da escola, de faixa etária diferente, em uma clara conceituação de racionalidade de tempo e de fragmentação dos afazeres para buscar resultados. Não se identifica a congruência de dados do movimento pedagógico articulando-se entre si e entre os profissionais. Há uma divisão de tarefas, uma fragmentação dos saberes provocada pela inviabilidade de manter profissionais articulados, com maior tempo de dedicação a esses afazeres.

Conforme expõe uma das articuladoras do programa sobre seu trabalho, ela procura a interação da proposta do projeto pedagógico discutido pela equipe escolar com as famílias, com os educadores sociais e estudantes:

Como articuladora do programa, minha função é fazer acontecer o que está previsto no projeto pedagógico, articular com as famílias, os educadores sociais e os alunos. Basicamente, meu trabalho é a relação com os educadores e as famílias. O que significa que a partir do que foi definido no projeto pedagógico, teríamos os macrocampos para o atendimento dos alunos, que são: direitos humanos, esporte e lazer, acompanhamento pedagógico e cultura e arte. A partir desses macrocampos, definimos algumas ações e oficinas. (Articuladora 1 do Programa da Escola B).

É importante destacar que esta articuladora, que é professora efetiva da

instituição, argumenta sobre a importância de vincular o Programa Mais Educação com o projeto político-pedagógico da escola. Porém, diversos argumentos já tratados nestas entrevistas afirmaram a dificuldade de operacionalidade deste processo, uma vez que a maioria dos docentes e de toda equipe da escola não participa do Programa, além de os educadores sociais não atuarem na elaboração projeto pedagógico.

Neste ponto, identifica-se a complexidade existente na escola quanto às diversas inter-relações que a compõem em seu cotidiano. O projeto pedagógico é concebido a partir de uma atividade articulada no interior da escola, juntamente com os profissionais e a comunidade, e monitorada e homologada pela Secretaria da Educação de Campinas; o Programa Mais Educação é elaborado a partir de oficinas que acontecem no interior da escola, mas paralelamente ao trabalho da equipe escolar, e é monitorado pelo governo federal em seus resultados de Ideb, que é uma avaliação externa.

### 3) O objetivo do programa na perspectiva do entrevistado.

Para a orientadora pedagógica,

É uma forma de oferecer educação integral a baixo custo. [...] O Programa foi imposto. Todas as escolas tiveram que implan[tá-lo], mas nós vemos como uma oportunidade de permitir às crianças da periferia de Campinas, em que tudo é difícil, participar de oficinas das quais elas nunca [poderiam participar], como: *taekwondo*, percussão, teatro... capoeira não, porque já é mais popular e conseguiriam em outros espaços... mas violão, dança, [com uma] professora formada em dança clássica, ou seja, uma aula de dança com qualidade... O problema é o custo. Os oficinairos recebem muito pouco. Se você olhar o preço da hora - aula, é maior do que paga o Estado. Mas eles não podem trabalhar mais que cinco horas semanais na escola e não possuem vínculo empregatício. Quando os oficinairos faltam, não temos ninguém para substituí-los. Ou seja, temos que ligar para as famílias virem buscar as crianças. (Orientadora pedagógica da Escola B).

A crítica apresentada pela a orientadora ao Programa consolida sua precariedade, em especial ao trabalho dos educadores sociais, que não estabelecem possibilidade de vínculos com a escola. Cinco horas semanais não qualificam um profissional a desenvolver um trabalho como educador social.

O trabalho do educador social em oficinas traz saberes diversos, que vinculam-se à ideia de lidar com a compreensão da realidade social e de gerir temas que produzam processos de inclusão, de participação; saberes que ampliem possibilidades de reflexão e de leitura do mundo.

O próprio Programa Mais Educação, ao descrever as atividades de um educador social ou professor comunitário, apresenta-o como

Aquele que escuta os companheiros e estudantes, que busca o consenso e acredita no trabalho coletivo? – Aquele que é sensível e aberto para as múltiplas linguagens e os saberes comunitários? – Que apoia novas ideias, transforma dificuldade em oportunidade e se dedica a cumprir o que foi proposto coletivamente? – Aquele que sabe escutar as crianças, adolescentes e jovens? – Aquele que se emociona e compartilha as histórias e problemas das famílias e da comunidade? – Um professor assim tem um excelente perfil. (BRASIL, 2009a, p.15)

Há um contraste entre esta abordagem do trabalho do educador social ou voluntário com cinco horas semanais, para apresentação de uma oficina. O profissional não consegue estabelecer vínculo com a escola.

Para a articuladora do programa, o objetivo principal do Programa é oportunizar a transformação do espaço da escola em um lugar de identidade.

É tornar o espaço da escola mais atrativo para a criança e oferecer para ela outros potenciais, além do currículo escolar sistematizado e formal; dar essa oportunidade para que tenham essa vivência ampliada participando dessas oficinas. [...] Eu acho que as crianças reconhecem o espaço da escola de uma forma mais afetiva e acabam criando uma identificação maior. A gente sente que elas estão mais envolvidas com o trabalho da escola. (Articuladora do programa da Escola B).

Identifica-se, nesta concepção, que o ato de escolha das oficinas promove também a oportunidade de um redesenho desses espaços, produzindo transformações no lugar, que se torna um território estabelecido pela identidade daqueles que ali estão.

Para Santos (2006), o espaço é o lugar de história real. “O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (SANTOS, 2006, p. 39).

O autor, quando se refere a “objetos”, define-os a partir do conceito de Marx, como “um conjunto de forças produtivas”. Define também “sistema de ação” como “um conjunto das relações sociais de produção”. O autor indica que o espaço compõe a interação desses sistemas, tanto como processo como também como resultado. Portanto, esse redesenho do espaço como sistema de objeto e ação requer analisar e compor o sentido desta identidade.

4) Caracterização das mudanças (melhoria ou problemas) das condições de trabalho e de recursos materiais e pedagógicos. A qualidade da educação. O Ideb.

Para a orientadora pedagógica, são diversos os fatores que interferem na melhoria da qualidade da educação e nos resultados do Ideb:

Temos a expectativa de que o Ideb melhore com o tempo diante da defasagem que as crianças têm na aprendizagem. Nossa esperança é que melhore a partir de 2015 [...]. Acreditamos que possa melhorar diante de todo o trabalho que está sendo realizado. Mas aí são várias coisas... entra o programa Mais Educação, a mediação do trabalho do professor efetivo da sala, e esperamos que o aluno do 5º ano tenha uma melhora de aprendizagem e com isso uma melhora no Ideb. (Orientadora pedagógica da Escola B).

Nota-se nesta fala que a melhoria da qualidade pode ser resultante do trabalho desenvolvido no Programa Mais Educação juntamente com outros fatores. Consequentemente, o Ideb pode melhorar.

Como nas demais entrevistas realizadas, percebe-se que os profissionais procuram se empenhar para gerar um elo pedagógico do Programa Mais Educação com a escola. Tal preocupação pode vir da necessidade de vincular-se ao projeto da escola para dar sustentação e continuidade, bem como para produzir respostas às ideias geradoras de interação que o discurso do Programa propõe.

5) O Programa Mais Educação na rotina da escola: o atendimento aos alunos e educadores envolvidos e procedimentos para as atividades.

Na rotina escolar há, constantemente, uma discussão quanto aos critérios de escolha dos alunos, conforme aponta a orientadora pedagógica.

Alguns alunos escolhem uma oficina por estarem interessados e as famílias os inscrevem; outros são por opção dos pais, que preferem manter as crianças na escola todos os dias, e aí elas participam de várias oficinas e o reforço não é opção, é indicado pelas necessidades de aprendizagem da criança. (Orientadora pedagógica da Escola B).

Mais uma vez a equipe gestora empenha-se para aprimorar a escolarização por meio das oficinas de reforço, cuja continuidade é mais assegurada pelo fato de não ser uma opção, mas uma ação obrigatória para as crianças.

Quanto à definição dos projetos:

As oficinas são todo mundo junto. Mas para ser sincera, no início fui eu. Nós tínhamos um prazo para ontem para fazer a inserção no sistema do MEC, e a diretora me solicitou que fizesse. Eu conversei rapidamente com as professoras e escolhemos os projetos. No ano seguinte, fizemos os ajustes em função dosicineiros. Por exemplo, iniciamos com judô e karatê; no ano seguinte o professor de karatê não [pôde mais] ficar. Aí colocamos o *taekwondo* porque tínhamos professor. Colocamos então dança, porque achamos que as crianças gostam muito; [também colocamos] percussão, que tem a ver com escola de samba e as crianças gostam. Aí foi agregado o violão, para [ajustar] nossa realidade ao projeto. Então no ano passado entraram o violão, a percussão e a fanfarra. (Orientadora pedagógica da Escola B).

Como já visto, o Programa foi implementado de forma rápida e surpreendeu a todos na escola, o que não viabilizou planejamento sobre o tema. Não houve tempo hábil para debates e escolhas mais refletidas. A escola escolheu o que tinha de disponível no momento da adesão. Conforme afirmação da orientadora pedagógica, o programa lentamente tem ganhado característica de um projeto de educação integral.

Com isso, passa esta unidade a compor, a partir de 2014, uma escola de educação integral em tempo Integral a todas as crianças. Conforme a explicação da orientadora pedagógica, o projeto passa pelas seguintes mudanças:

A verba do projeto educação de tempo integral será da conta da escola, que irá aumentar. O Mais Educação terá a verba, mas não nos moldes de hoje. Nossa intenção é não ter maisicineiros, só algumas oficinas pontuais. (Orientadora pedagógica da Escola B).

É importante esclarecer que, ao falar do projeto de educação de tempo integral, a orientadora está se referindo à implantação do projeto de educação integral que ocorreu em 2014, conforme já citado no Decreto Municipal nº 18.242 (CAMPINAS, 2014) que se aplica a duas escolas da rede. Os recursos para este projeto são obtidos da verba da Secretaria Municipal de Campinas, que se soma aos recursos advindos do Programa Mais Educação para a sua realização.

Hoje as oficinas são por adesão. No próximo ano os alunos serão obrigados a participar. Por exemplo, o primeiro ano inteirinho vai fazer dança. Vai fazer parte do currículo; não será mais opção da família. E aí pensar como uma disciplina de currículo não dá para pagar R\$ 300,00 por mês para uma pessoa trabalhar com uma sala inteira. A prefeitura deixou aberto para a gente pensar, só que ainda não deu respostas de como vai ser a questão da carga horária do professor. Quem que vai trabalhar? O oficinairo vem e como ele recebe? Se vai ser contratado ou se vai ser um professor da rede, ou um profissional da rede que vem para cá com um projeto específico, isso ainda não está definido. Nós estamos fazendo uma comissão na escola que está organizando o projeto da escola. [Já existe uma pensando em como funcionará a educação integral na rede.] A ideia é que em 2016 todas as escolas passem a ser integrais. Então teremos que ter uma resolução que seja única para a rede. Por isso, hoje estamos nós, das duas escolas escolhidas para implantação da escola integral, compondo essa comissão. (Orientadora pedagógica da Escola B).

A mudança de conceito pedagógico sobre a forma de organizar a escola e o projeto de educação integral é declarada neste argumento da orientadora pedagógica. As oficinas perdem espaço para uma organização curricular que insere esses conteúdos na proposta pedagógica da escola. O que se evidencia neste caso é o envolvimento, ou melhor, o comprometimento possibilitado ao professor ou educador para assumir este trabalho educativo.

A ideia que se pretende nesse modo de gerir a educação integral em tempo integral na rede municipal de Campinas condiz mais com a forma de conceber, agir e desenvolver o trabalho educativo dos profissionais da unidade, conforme apresentado nesta entrevista com a orientadora pedagógica, como também a forma de conceber a participação dos coletivos da rede municipal na construção de autonomia, mesmo que relativa, no contexto da política pública assumida pelo município.

Retomando o tema do Programa Mais Educação, na entrevista com a articuladora sobre a participação da comunidade, verificou-se um processo de

livre escolha:

O critério é de livre adesão. As famílias inscrevem os alunos nas oficinas. Neste primeiro momento do programa é optativo, mas o reforço é os professores que definem quem vai participar. Contatamos as famílias e convocamos as crianças para participar. (Articuladora do programa da Escola B).

Como já comentado, as oficinas não estão vinculadas ao trabalho educativo; são optativas e dependem do interesse e vontade das famílias e dos estudantes.

Para a articuladora do programa, essa forma optativa das oficinas produz aspectos positivos quanto ao interesse e à liberdade de escolha, principalmente pelas oficinas. Diz ela:

Não é só a permanência; são realmente as atividades [com] que eles conseguem se identificar, porque estão escolhendo participar daquilo. Nós também temos a preocupação de quem são esses educadores sociais que vão trabalhar com a gente, pois temos pessoas da comunidade, que [as crianças] conhecem de outros espaços e [com quem] já têm algum vínculo. [...] A gente tem essa possibilidade, ou seja, não é só o tempo, mas também o que estão fazendo e aprendendo aqui. (Articuladora do programa da Escola B).

6) Perfil dos educadores sociais. Critérios de escolha dos educadores, dos temas e dos macrocampos tratados.

O perfil do educador social, descrito pela orientadora pedagógica da escola:

Bem, nós temos vários perfis. Por exemplo, osicineiros ligados ao reforço são professores, muitos contratados por outra instituição ou pelo estado, sem cargo efetivo – mesmo porque, para ser oficineiro não pode ser funcionário público em nenhum lugar. Os oficineiros de capoeira, percussão e violão vêm de uma escola não formal na qual temos uma parceria, que é o Progen<sup>42</sup>. No dia da semana em que não estão trabalhando lá, eles vêm aqui. Eles têm uma formação de escola não formal, que é outro tempo. [...] E a professora de dança vem da escola de dança contemporânea e já apresenta uma postura mais formal. E é por isso que digo que são vários perfis. O professor de *taekwondo* é um lutador e vem de uma academia de *taekwondo*. Não tem formação acadêmica; não é, por exemplo, um professor de

---

<sup>42</sup> ONG Projeto Gente Nova.



educação física. Então depende da especificidade. Os professores de violão e de percussão também não são formados. Eu sei, por exemplo, que o professor de percussão está fazendo educação física; a moça da dança tem ensino médio; o professor de violão trabalha com música, mas não tem formação em música. (Orientadora pedagógica da Escola B).

Nesta descrição feita pela orientadora da escola, percebeu-se que o Programa Mais Educação tem uma característica que é própria das experiências da escola não formal, mas que passa a ser a ser incorporada à formal: é a presença do voluntariado como recurso humano disponível às comunidades mais carentes diante do não cumprimento ao atendimento que caberia ao Estado e aos órgãos públicos. O que se tem diante da realidade dessas instituições públicas é a falta de recursos financeiros, que agora substitui o profissional da educação formal por voluntário institucionalizado em lei para atuar nas instituições públicas e reduzir as despesas com a educação.

Na entrevista, a articuladora expõe que os educadores sociais não participaram das reuniões pedagógicas: “eles não foram convidados esse ano, porque o trabalho estava se iniciando, mas pretendemos chamá-los para as próximas reuniões”. Porém é bom frisar que essa participação é optativa, já que a escola não possui verba para o pagamento dessas atividades pedagógicas.

Para a articuladora, o trabalho dos educadores sociais pode estabelecer para a comunidade a possibilidade de experimentar novas formas de convívio social e, portanto, novas formas de aprender, mesmo dentro dessas condições.

7) A articulação do Programa Mais Educação na escola: o controle financeiro e a gestão do programa na escola e com a SME.

A orientadora pedagógica expõe que o controle financeiro do Programa Mais Educação na escola é feito pela vice-diretora, que está substituindo a diretora com o apoio da articuladora do Programa, em virtude do desfalque de profissionais na escola.

Segundo informa a orientadora pedagógica, ainda é difícil contar com a verba do Programa Mais Educação para um planejamento de longo prazo:

Para a nossa escola, ele é bem-sucedido. Nós usamos o dinheiro com parcimônia. A gente se programa, porque as verbas demoram a chegar. A verba prevista para dezembro chegou agora

em maio. A primeira verba veio inteira em outubro de 2011. Eram R\$ 122.000,00 para serem gastos, então nos organizamos. A segunda verba veio parcial: R\$ 80.000,00. Pela previsão deveria ter chegado em julho de 2012, mas chegou em outubro do ano passado. Não era para ser assim, mas como tínhamos nos organizado, ainda tínhamos dinheiro. Em 2013, teoricamente, deveríamos receber em julho; só que foi agora que recebemos o restante da verba de 2012, os outros R\$ 40.000,00 que faltavam. (Orientadora pedagógica da Escola B).

Ao apresentar sua experiência com as verbas do Programa Mais Educação, ficou clara a ausência de um planejamento adequado dos órgãos federais para a manutenção do Programa. Com isso, a equipe escolar enfrenta dificuldades para trabalhar com os projetos e oficinas em seu cotidiano, pois a escola depende dos recursos para cumprir os prazos estabelecidos com fornecedores e pagamentos de educadores sociais.

Na perspectiva da equipe gestora, pelo fato de não haver a previsibilidade necessária para o cumprimento desses prazos, torna-se difícil assumir propostas e compromissos com os quais a escola terá de lidar. Portanto, a insegurança com os gastos pode indicar a interrupção e adiamento de trabalhos programados.

Ainda sobre a verba, a orientadora acrescenta:

Descobrimos que nós temos que gastar essa verba até julho, para não prejudicar a verba futura. Nós não podemos fazer como no ano passado, quando programamos tudo. Decidimos não cortar as oficinas no meio do caminho, mesmo depois [de passado] o prazo. Tínhamos dinheiro para pagar os oficineiros, quando ninguém mais tinha dinheiro. Tínhamos ainda R\$ 30.000,00 para gastar. Só que agora que descobrimos que temos que gastar essa verba até julho, se demorar para entrar a outra verba, o programa para [...] e isso é um entrave. As outras escolas pararam. Disseram que tínhamos que gastar, mas a diretora anterior, que tinha muita experiência, disse que nada vem nos prazos. Só que agora sabemos que não podemos poupar. Temos que gastar no prazo. O problema é que a verba não vem no prazo. [...] Temos que gastar no prazo porque corremos o risco de receber uma verba menor no próximo ano. Se você recebeu uma verba de R\$ 120.000,00 e gastou R\$ 80.000,00, isso pode caracterizar que você não precisa do total, o que não é certo. (Orientadora pedagógica da Escola B).

Nesta condição apontada pela orientadora pedagógica, há clareza das incertezas da equipe gestora quanto às interrupções prováveis que podem ocorrer no trabalho das oficinas.

Em síntese, a equipe escolar define oficinas, contrata educadores sociais, articula o uso dos espaços físicos, porém não garante seu funcionamento, tendo em vista os possíveis entraves dos recursos provenientes do governo federal. Sua autonomia como instituição é negada.

Esta descontinuidade refere-se à forma de execução e de condução dos recursos, que impõe limites e incertezas. Como afirma Lima (2011), ao elaborar a crítica dos processos da participação das escolas como técnica de gestão a partir dos anos 1980,

A autonomia das escolas poderá representar apenas uma nova, e melhor, forma de articulação funcional entre o nível central e os níveis local e institucional da educação escolar, abrindo-se mão de possíveis desarticulações relativas sobre as quais se edificam espaços de autonomia e de afirmação legítimas de orientações, de objetivos, e de “projetos” da “comunidade educativa”. Dito de outro modo, como “autonomia”, “projeto educativo”, “comunidade educativa” continuaram a ser convocados, e até com mais frequência, mas como instrumentos essenciais de uma política de modernização e racionalização, com metáforas de dissimular os conflitos, de acentuar a igualdade, o consenso e a harmonia, como resultados ou artefatos, e não como processos de construções coletivas. (LIMA, 2011, p. 146).

Este processo estabelece uma organização por normas e decretos produzidos pelo governo federal conferindo à escola o agenciamento de atividades promovidas por ações autônomas, dando-lhe responsabilidades perante a comunidade, porém sem atribuição e condições de poder jurídico para gerir acontecimentos pertinentes ao Programa.

O programa Mais Educação também redefine verba para outras instâncias de apoio à escola, como é o caso da alimentação:

A movimentação, o olhar das crianças, agora com outro tempo, mudou a alimentação. Temos lanche de manhã e à tarde e almoço para as crianças que fazem parte do Programa. O Ceasa também recebe verba do Mais Educação. Além dos R\$ 120.000,00 para a escola tem o dinheiro que vai para o Ceasa. Embora [tenhamos tido que reivindicar], porque não dá para só ter sucrilhos para as crianças que ficam o dia inteiro na escola. Então solicitamos refeição e hoje temos. Temos também umaicineira que vem todos os dias e fica com as crianças na hora do almoço. É uma cuidadora e mãe de um aluno; mora no bairro. Neste caso, tinha que ser alguém da comunidade para estar aqui todos os dias

por 50 minutos. Contratamos porque havia muito acidentes. (Orientadora pedagógica da Escola B).

Mais uma vez, aparece o aspecto assistencial assumido pela escola junto à comunidade: são diversas atividades para além da organização pedagógica que precisam ser administradas para complementar a formação dos estudantes, e não se identificam parceiros de outras secretarias envolvidos com esses processos de atendimento à comunidade.

Resumindo os pontos relevantes apresentados na escola B, que estão presentes também na escola A, destaca-se o trabalho educativo desenvolvido pelos educadores sociais, com suas contradições. A primeira contradição tratada diz respeito à concepção do trabalho voluntário ou do educador social.

Geralmente são agentes sociais que desenvolvem trabalhos educativos para além dos saberes escolares, que tratam de temas sociais, que contribuem com a formação social, política e de direitos civis. Porém, em seu trabalho na escola, no Programa Mais Educação, faltam-lhes condições para a realização de um trabalho social e de integração. Na realidade, são literalmente excluídos de qualquer possibilidade de executar essa função tendo em vista sua pouca permanência nos espaços escolares: não há vínculos estabelecidos para isso.

A segunda contradição refere-se ao argumento de que esses agentes sociais foram historicamente constituídos no cenário social a partir das carências instauradas pela ausência do Estado para atender à população carente. O que se assiste na execução do Programa Mais Educação é o governo federal valendo-se dessa alternativa de baixo custo, instaurada por decreto, institucionalizando os profissionais sem direitos trabalhistas para reparar as carências da política pública geradas por ele mesmo. Outro ponto a destacar é a ausência de outros setores públicos, indicando que a intersetorialidade não tem ocorrido conforme a proposta do Programa.

A partir das entrevistas com profissionais das duas escolas pode-se elencar várias outras contradições relativas à política do programa Mais Educação.

Ficou evidente a mudança provocada na rotina da escola, com a presença de várias oficinas que ocorrem no contra turno da aula, indicando que as escolas não possuem infraestrutura e espaço adequados para tantos eventos que são

previstos no programa e que deveriam ocorrer em muitos outros espaços, de acordo com a política do programa.

Outra contradição é identificada pelo repasse de verba para a escola que se mostra insuficiente para atender suas demandas. Os recursos como se mostram nas entrevistas, foram utilizados para a manutenção das atividades extra classes, pois embora o programa propunha uma política que envolva toda a sociedade, na realidade o que se constatou foram somente os recursos da escola que tem movimentado as ações e oficinas da escola.

O programa apresentou uma disparidade entre escola, bairro, cidade e governo federal, quanto ao envolvimento, informações e interesses. Muito pouco mudou com relação à participação das comunidades que pouco colaborou ou se envolveu com as questões cotidianas da escola. Disparidade quanto às informações de repasse de verbas, que pelas entrevistas há ainda muitas dúvidas quanto aos objetivos reais do programa.

Quanto ao trabalho educativo há uma fragmentação. Há uma divisão de trabalho na escola entre os educadores sociais e a equipe escolar, gerando grande movimento de pessoas circulando pela escola, porém não há espaço para qualquer atividade coletiva entre os diversos educadores que nela atuam. As entrevistas mostram que não há nenhuma possibilidade de gerar um trabalho coletivo envolvendo os educadores sociais na proposta de trabalho da escola, pois permanecem cinco horas semanais e que os professores efetivos não conhecem o trabalho educativo desenvolvido por eles.

Quanto à autonomia proposta pelo programa se torna totalmente inviável diante do fato de não existir interação entre os profissionais e possíveis implementações de atividade coletivas que possam interagir - as propostas do programa de Mais Educação com as propostas do projeto pedagógico. Não há como compor uma autonomia da escola, com o processo alienante que nela ocorre.

## **CAPÍTULO 4**

### **INTEGRANDO HISTÓRIA, TEORIA E CAMPO DE PESQUISA**

Neste capítulo pretendo identificar os nexos que coexistiram no Programa Mais Educação, analisar sua estrutura, a partir de seu processo histórico – desde sua gênese, passando pela elaboração da proposta político-pedagógica, seu plano de ação, até sua implantação –, utilizando como referencial teórico o materialismo histórico e dialético, que possibilitou a análise de vários conteúdos que emergiram dos processos e conexões que ocorreram em cada capítulo, entre a parte e a totalidade, ou seja, de cada tema tratado pelo Programa Mais Educação.

A partir das análises dos vários conteúdos do Programa, novas formas de conceber esses elementos foram se revelando e contribuindo para compor este capítulo, no qual as inter-relações são evidenciadas.

Optei pela exposição a partir das análises já elaboradas ao longo de cada tema de cada capítulo, considerando as determinantes categóricas: política pública do programa Mais Educação, Trabalho Educativo e Autonomia da Escola, que emergiram das interações entre a pesquisa de campo e os dados de análise dos documentos oficiais para produzir novas sínteses.

Para tratar das inter-relações das categorias determinantes entre história e campo de pesquisa foi preciso extrair os apontamentos decorrentes do processo de pesquisa de campo.

#### **4.1 A crítica ao Programa**

A investigação realizada sobre a concepção do Programa Mais Educação até a análise por meio da pesquisa com os sujeitos envolvidos identificou várias questões das quais trataremos no momento por meio das categorias elencadas e inter-relacionadas.

No que se refere à política pública, pode-se constatar que, embora se institua como uma ação interministerial, todas as ações propostas pelo material pesquisado continuaram centradas no Ministério da Educação, o que pode

configurar pouca alteração na lógica de conceber a gestão da educação anteriormente aplicada, uma vez que as contribuições no trato com o conhecimento no processo educativo pouco se ampliam e pouca contribuição retorna desses ministérios à educação. Das entrevistas realizadas em Campinas, tanto no âmbito da gestão central como nas escolas, não se identificou nenhuma atividade interdisciplinar entre secretarias nem qualquer movimento que revelasse que outras secretarias estivessem promovendo algo relacionado ao Programa.

É importante destacar, neste caso, que o Programa utilizou o argumento de que a educação deve superar qualquer ideia de escola como uma instituição em si mesma. No entanto, a avaliação e execução do Programa estabelecem-se centradas neste âmbito da escola, conforme expressam as entrevistas.

Embora preconize uma gestão descentralizada por meio de fóruns interministeriais, metropolitanos e locais, ampliados para um contexto comunitário e territorial, cabe à escola gerir todas as ações e recursos oriundos das propostas estabelecidas pelo Programa pelo fato de que estes advêm do governo federal e estão vinculados à escola. Não há avaliação das condições que a gestão federal ou municipal, oferece as escolas, por exemplo, uma ação interministerial ou entre secretarias que possam contribuir a escola, conforme propõe o programa Mais Educação.

Os instrumentos de controle, assim como o cumprimento de metas estabelecidas, revelam uma proposta que se utiliza desses recursos para o gerenciamento centralizador de medida de qualidade, sendo que cada escola é avaliada e monitorada de forma isolada e independente de sua condição estrutural e de sistema.

As críticas relativas ao trabalho educativo são várias, mas concentram-se especialmente na presença do trabalho voluntário na forma como foi concebido para o atendimento da escola. O Programa defende que os agentes da comunidade possibilitam a ampliação do diálogo na escola. Isso não é possível de se efetivar pelo fato de o agente responsável permanecer apenas uma vez por semana com atividades específicas, com as diversas atividades oferecidas no contraturno da aula. A restrição de tempo de convivência com alunos e demais profissionais da escola lhe impossibilita interagir com o projeto. Pensar em um programa que assume tal dimensão para a melhoria da qualidade de ensino a partir de trabalho voluntário, cujos agentes não possuem vínculo empregatício

com a escola, ou seja, não têm remuneração, distorce e impossibilita um processo contínuo de educação integral.

Do ponto de vista da política pública, o Programa Mais Educação dissemina o trabalho voluntário em todo o território nacional, institucionaliza o trabalho educativo sem vínculo empregatício, que pode retratar uma inconsistência em relação aos princípios do trabalho em uma sociedade democrática, de leis e de garantia trabalhista, os quais deveria ser o Estado o primeiro a garantir. Quanto ao trabalho educativo, fere o princípio da presença constante daquele que ensina.

Para Saviani (2008), a “educação é uma atividade não material, em que o produto não se separa do ato de produção”; são as ideias, os conceitos que permeiam sua ação prática. Outra crítica relativa ao trabalho educativo aponta para a análise dos autores que compuseram o referencial teórico ou que são citados na interação com a história.

Ao defender a proposta de ampliação das áreas de conhecimento e do trabalho voluntário, o Programa Mais Educação também defende a abertura da escola à comunidade e o envolvimento dos diversos segmentos da sociedade civil para que contribuam com a proposta de educação integral, de modo que o espaço educativo amplie-se na dimensão do espaço do bairro, da cidade ou região. Os espaços a que se refere o Programa envolvem o uso educativo das quadras de esporte, praças e parquinhos, cinemas, teatros, museus, ateliês, entre outros.

A crítica que faço a esta proposta do Programa Mais Educação está associada à ampliação do espaço proposto. Se compararmos a educação integral a outras experiências realizadas no Brasil, observamos que o aumento físico e a reconfiguração arquitetônica da escola foram condições básicas para a ampliação do tempo, o que exigia a construção física nas escolas e grandes investimentos financeiros. Porém, nesse modelo atual, pude constatar, pelas entrevistas, que pouco investimento foi feito. Para justificar a ausência de investimento, o Programa define a utilização de outros espaços educativos, além da própria escola.

Esta forma de flexibilidade dos espaços escolares, com a utilização de outros espaços culturais, e mediante uma concepção de valorizar a diversidade, acabou demonstrando que, na realidade, há uma preocupação econômica em



promover um Programa de grande dimensão nacional a baixo custo, o que deixa várias lacunas para sua efetivação real e consistente na ação cotidiana.

Há, nesse processo de envolver a sociedade civil, um descompromisso do Estado quanto à organização e plano de ação para gerar condições materiais para tornar a proposta possível. Nas entrevistas identifica-se a precariedade de recursos culturais no bairro; sendo assim, a escola é o local possível da cultura. O Estado, no entanto, não pode se eximir de seu papel de provedor de recursos, sejam eles para a escola ou para fora dela. As articulações para estas atividades tornam-se complexas e difíceis nas regiões onde as condições de vida material e intelectual são precárias, onde as famílias, desprovidas de formação e informação para o exercício do direito de agir e de participar, pouco conseguem. Nesses espaços, a presença do Estado é essencial, por meio de apoio técnico, político e financeiro.

A Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), em seu artigo 227, promulga: “é dever da família, do Estado e da sociedade cuidar de suas crianças e adolescentes com absoluta prioridade, garantindo-lhes acesso a seus direitos fundamentais, inclusive à educação”. Entretanto, não vemos uma proposta clara que assegure um plano de ação que garanta o direito proclamado pela Constituição, tendo em vista a frequente dificuldade das famílias em manter as crianças e jovens na escola, tendo em vista o contexto de precariedade financeira, social e cultural.

O Programa Mais Educação defende a educação integral elaborando uma agenda de intenções em que a União monitora e assume o papel de reguladora, avaliadora e provedora de recursos para as unidades escolares, embora não defina com clareza as metas de ações pedagógicas e as agências promotoras dessas parcerias com as escolas.

O debate acerca da Educação Integral requer o alargamento da visão sobre a instituição escolar de tal modo que a abertura para o diálogo possa ser também expressão do reconhecimento de que “a escola compõe uma rede de espaços sociais (institucionais e não institucionais) que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo” (MOLL, 2007, p. 139). (BRASIL 2009a, p. 28).

Ao defender esta proposta no Programa, Moll (2007) estabelece a educação em ambientes não institucionais, porém vinculados à instituição formal pública.

Os locais que não são sedes destinadas ao funcionamento da instituição escolar são definidos como espaços ou ambientes não formais de educação. Assim, podemos considerar como espaços não institucionais todos aqueles situados fora dos limites geográficos da escola: praças, quadras poliesportivas, residências, centros comerciais, indústrias, centros de pesquisa, reservas naturais, museus, centros de ciências, feiras, parques, entre outros ambientes urbanos e rurais.

Cabe ressaltar que, historicamente, no Brasil, a utilização de espaços para aprendizagem é reconhecida no cenário da educação não formal e informal, cujos modelos educativos tiveram sua origem diante das dificuldades que as instituições públicas têm tido em atender às demandas educativas no País.

Atualmente, vários autores apresentam os conceitos de educação não formal e informal, porém não existe um consenso.

Vieira, Bianconi e Dias (2005) definem educação formal como aquela que ocorre nos espaços formais de educação; a não formal, como a que ocorre em ambientes não formais, mas em situações nas quais há intenção de ensinar e desenvolver aprendizagens; e a informal, como a que ocorre em situações informais, como conversa entre amigos, entre outras. Alguns autores consideram educação formal sinônimo de educação escolar. Segundo Garcia (2005), a educação escolar é aquela em que o saber é sistematizado, o que justifica sua definição como educação formal.

Outro tema abordado é a intercultura, que é tratada como uma educação que promove o reconhecimento mútuo entre culturas diferentes:

O desafio a que nos propomos quando buscamos formular uma educação intercultural é ampliar os espaços de continuidades e trocas entre saberes distintos. O pensamento científico não precisa estar em oposição ao saber local, é preciso recuperar o encantamento e a confiança e para isto relacioná-lo aos nossos desafios cotidianos. (BRASIL, 2009d, p. 27).

Há, nessa perspectiva, a intenção do debate amplo sobre o convívio na diversidade, que traga o princípio e gere uma intenção política de respeito aos

direitos humanos. Santos, ao tratar das premissas para uma política emancipatória sobre o diálogo intercultural para a dignidade humana, destaca em sua definição:

O princípio da igualdade e o princípio da diferença. Embora na prática os dois princípios se sobreponham frequentemente, uma política emancipatória dos Direitos Humanos deve saber distinguir entre a luta pela igualdade e a luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças, a fim de poder travar ambas as lutas eficazmente. (SANTOS, 2009, p.15).

Nesta abordagem, fica evidente o papel proposto para a escola quando o Programa concebe o diálogo intercultural como princípio. Diante dessa definição, a escola como “lugar privilegiado de comunicações interculturais”, Stoer (2001, p. 265) propõe, como solução de convívio comunitário, o impedimento de um modelo de escola monocultural para a preservação da identidade local.

Portanto, sendo a escola um local para comunicações interculturais, isso exige um ambiente em que o diálogo envolva todos que ali convivem. Mas, diante das entrevistas apresentadas, identifiquei muitas dificuldades para que a escola proporcione tais espaços e ambientes por via do diálogo em virtude do pouco tempo de permanência e, portanto, de convívio, dos educadores sociais neste espaço.

Outra abordagem foi observada nas leituras do Caderno de Educação Integral, texto de referência para o debate nacional, que trata da epistemologia do Programa. O início do capítulo aborda o contexto histórico de educação integral no Brasil, ressaltando a década de 1930 como um período de grandes debates sobre a educação integral e “experiências advindas de matrizes ideológicas bastante diversas e, por vezes, até contraditórias” (BRASIL, 2009a, p. 16). Faz uma menção às ideias do período, como as do Movimento Integralista, de Plínio Salgado, destacando sua concepção conservadora e a política emancipadora dos anarquistas, porém sem a preocupação em detalhar os conceitos epistemológicos desses movimentos.

O Programa apresenta as concepções de Anísio Teixeira, abordando seu legado e sua influência política a partir da década de 1930, ao longo de várias décadas na educação brasileira, tanto pelas experiências continuadas de autores

como Darcy Ribeiro<sup>43</sup> como pela influência nas ideias pedagógicas a partir de suas obras. Vemos, no texto abaixo, referência sobre Anísio:

[...] um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, pensando na implementação de um Sistema Público de Ensino para o país, propunha uma educação em que a escola “desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia”. (BRASIL, 2009a, p. 15).

Fica aqui evidenciada uma raiz epistemológica para a proposta político-pedagógica do Programa, que encontra respostas nas ideias de Anísio Teixeira. Seu princípio é uma educação para a democracia e que seja democrática, que viabilize o acesso e a permanência a todas as crianças com a ampliação dos saberes escolares, instituindo a educação como direito e, para tanto, a regulamentação de conselhos de escola, de autonomia escolar, de assistência educacional com a criação de associações que promovam o atendimento aos estudantes carentes.

Introduz, também, a ideia da especialista Rosa Maria Torres, a qual defende que a educação deixe de ser vista como função da “comunidade escolar” para tornar-se responsabilidade da comunidade de aprendizagem, ou seja, de toda uma comunidade humana, formada por alunos, professores, pais e demais cidadãos locais, que são, na verdade, quem constrói o projeto educativo e cultural. Nesse aspecto, reforçamos a preocupação no que se refere às comunidades com poucos recursos materiais e intelectuais para tal proposição.

A esse respeito, a pesquisadora doutora em Educação Jaqueline Moll, que tem trabalhado na elaboração de documentos e na coordenação do Programa Mais Educação, ampliando o conceito de “bairro-escola” para “cidades educadoras”, que “disseminam a proposta de que as cidades, sejam elas pequenas ou grandes, assumam e exerçam funções pedagógicas” (ASSOCIAÇÃO, s.d., p. 15).

Reitero o questionamento sobre esta proposta uma vez que assumo como prioridade o papel dos profissionais da educação, em especial do professor no

---

<sup>43</sup> É o responsável pelo projeto de lei que deu origem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996).

exercício do seu trabalho educativo, o que caracteriza este argumento um subterfúgio para justificar o baixo investimento para a operacionalidade do programa Mais Educação para as escolas.

A assistente social Maria do Carmo Brant de Carvalho é citada no caderno *Bairro-escola passo a passo* (BRASIL, s/d, p. 17) quando lembra “que o conceito de rede” adquire importância “para caracterizar a sociedade contemporânea e seus novos modelos de gestão”, que contribui e viabiliza parcerias de vários segmentos sociais baseadas na participação e nos processos decisórios.

Destaco que a avaliação da qualidade da educação está vinculada ao Ideb, cujo monitoramento contribui para a análise e o ajuste dessa proposta de elevação da qualidade de ensino.

A concepção da política pública do Programa Mais Educação defende uma estrutura de educação integral que promova a inserção dos diversos segmentos sociais. Para isso, é apresentada uma proposta de projeto pedagógico, bem como a constituição de um modelo de gestão em que a participação dos coletivos é fundamental para a ação do projeto. Para tanto, a conexão entre a política pública na esfera federal e a política do município estabelece a forma da implementação do Programa e a participação da comunidade.

De acordo com tal abordagem, o governo federal lançou o Programa vislumbrando a participação da sociedade na construção de uma política pública voltada para ações integradas e intersetoriais que contem com a participação de outras secretarias das cidades, com parcerias representadas pelas ONGs, instituições públicas e privadas, além da família. Ao traçar tais propostas, o governo não declarou como esses processos iriam ocorrer, como seriam articulados e como as ações poderiam ser realmente integradas. Assim, ficou a cargo dos municípios buscar formas de implantação.

A ideia de educação integral em tempo integral, para além dos muros da escola, por meio das práticas comunitárias e escolares, ganha força no discurso do Programa por considerar como espaço educativo todo o bairro e cidade, o que denomina bairro-escola e cidade-escola. Dessa forma, o Programa foi implementado neste cenário de grandes diferenças sociais. As funções da escola se ampliaram, incorporando atividades e funções de proteção social, que tornam a tarefa educativa uma dimensão de gerir a escola para além da educação, já com toda a trama de complexidade que representa o universo do ensino e

aprendizagem. Ou seja, há urgência que outros segmentos sociais convocados para essa ação interdisciplinar de atendimento estabeleçam-se de fato.

Outro detalhe a ser discutido a respeito do Programa diz respeito à participação da comunidade envolvida com o trabalho educativo quando a diversidade de atividades na escola se amplia e estimula a participação de famílias e estudantes para a livre escolha das oficinas propostas pela instituição.

Tal proposta não produz discernimento suficiente quanto aos processos de aprendizagem, que nem sempre se vinculam ao projeto pedagógico da escola. Esse aspecto pode ser constatado nitidamente nas entrevistas das profissionais, que demonstraram estar redirecionando e ajustando o formato das oficinas no trabalho coletivo da escola. Em tais definições no modo de implementar o Programa, podemos perceber a descontinuidade diante das opções e do interesse dos alunos, bem como diante da inadequada infraestrutura física e material e das ausências da política pública local.

Entendo, desta forma, que o processo educativo estabelecido no Programa atua de forma interventora na ação pedagógica da escola quando a União estabelece um projeto com macrocampos definidos de conhecimentos, verbas determinadas, avaliações externas e a livre escolha do que o aluno quer e quando quer aprender. Sendo assim, e diante do exposto, é possível afirmar que o Programa Mais Educação retira dos educadores o papel de organizar, planejar e articular as ações de caráter formativo, tornando-o alienado de seu próprio trabalho educativo.

A educação observada no decorrer da história sempre esteve relacionada à formação de certo tipo de homem, vinculada a determinada organização social. Quando me refiro à concepção de educação integral do Programa Mais Educação, olho para o trabalho educativo, seu modelo de conceber e constituir-se; em outras palavras, busco encontrar o papel dos educadores diante do processo educativo.

Para tal, utilizo a concepção de ser social de Lukács (1979), quando se refere à capacidade do homem em atribuir finalidades ao mundo e de transformá-lo por sua capacidade laborativa, de interagir com outros homens e de desenvolver modelos de concepção de sociedade definidos como formas de consciência.

Para analisar o trabalho educativo do Programa Mais Educação, pautei-me nas categorias ontológicas fundamentais do mundo dos homens apontada por Lukács (1979), que reproduz das ideias de Marx: trabalho, reprodução, ideologia e estranhamento ou alienação.

No contexto das entrevistas, evidencio a forma alienante imposta aos profissionais da escola, tanto os professores efetivos, que não participam e não estão inseridos ou interagindo com as atividades propostas pelo Programa Mais Educação, como o que acontece em paralelo ao movimento pedagógico definido no projeto pedagógico da escola, bem como dos educadores sociais que desenvolvem atividades sem interagir com o projeto da escola, das famílias e dos alunos.

Porém o que se vê no discurso do Programa é a importância da interação. No entanto, quando consideramos o cotidiano, o real, percebemos que, ao intervir na forma de gerir a escola, o processo fragmentou-se; na verdade, ele apenas traz nova mão de obra para a escola.

No que se refere ao trabalho educativo do ponto de vista da ideologia, há uma percepção clara dessa forma de regulação, que aparece nas entrevistas. São as críticas ferrenhas feitas ao Programa Mais Educação, em alguns casos de não inviabilidade de sua proposta de formação integral; em contrapartida, defendem o Programa assim mesmo, pelo fato de trazer recursos e, portanto, qualificam-no como bom para a escola.

Isso reforça o pensamento de Lukács (1978), de que toda ideologia é um ato consciente que exerce função nos conflitos humanos, tem origem no cotidiano mais imediato da vida social, servindo, assim, para a conscientização e operacionalização da prática humana.

Outro exemplo desse modo de criar ideologias está ligado ao conceito de autonomia da escola. Cria-se uma agenda de afazeres pré-definidos para a escola e discursa-se sobre uma autonomia pautada em recursos financeiros.

Diante desses dois exemplos citados, identifica-se no trabalho educativo uma concepção de fazer o que é possível, do que temos e podemos.

Conforme afirma Lombardi,

A educação é um campo da atividade humana e os profissionais da educação não construíram esse campo segundo ideias

próprias, mas em conformidade com condições materiais e objetivas, correspondendo às forças produtivas e relações de produção adequadas aos diferentes modos e organizações da produção, historicamente construídas pelos homens e particularmente consolidadas nas mais diferentes formações sociais. (LOMBARDI, 2010, p. 231).

Mas é preciso mais que isso. É necessário agir coletivamente sobre as estruturas econômicas, entender as razões do pouco recurso para a escola, sabendo que hoje temos uma previsão de investimentos na ordem de 10% do Produto Interno Bruto (PIB)<sup>44</sup> destinados à educação até 2023.

Por tratar do último exemplo sobre autonomia, tal determinante categórica dá-se por ser essa a ideologia criada pelo Programa Mais Educação e que tem dado sustentação para seu desenvolvimento. Com o repasse de verbas, ainda que insuficientes, o Estado transfere para a escola a responsabilidade pelo sucesso do Programa, e assim se exime de responsabilidade por possíveis fracassos. Com os recursos advindos do governo federal, criou-se uma ideia de autonomia nas escolas, de poder descentralizado e de democratização para uso dos recursos.

Porém, o que se constatou nas entrevistas é o uso monitorado pelo poder central, ou melhor, orientação de “onde pode”, “se pode” e “como” devem ser utilizados os recursos.

Portanto, não podemos considerar esta uma forma nova de gestão da escola, uma forma mais democrática e participativa. Na realidade, o que constatamos é apenas uma nova forma de agilizar ações na escola, com a intervenção político-pedagógica do poder central federal. Sendo a escola monitorada em seu papel ativo de elaborar os movimentos pedagógicos, ou seja, quando um programa apresenta um leque de alternativas de projetos, cabe à escola escolher quais ela possui condições e interesse em realizar.

---

<sup>44</sup> A Câmara concluiu a análise do PNE, o Plano Nacional de Educação. O projeto, que foi aprovado na Comissão de Constituição e Justiça e agora será analisado no Senado, estabelece vinte metas para o País atingir em dez anos. Para isso, prevê o crescimento de investimentos de 5% a 10% do PIB, o Produto Interno Bruto, até 2023. O projeto original previa a elevação de 5% para 7% do PIB. Atualmente, União, estados e municípios investem em educação 5% do PIB. Entre os objetivos estabelecidos está o de universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches para atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos. (CANUTO, 20120).



Entendo, assim, que a escola desempenha novas formas de intermediar as funções educativas, as quais visam atender a esse novo modelo de administração pública, na qual o governo repassa às escolas a responsabilidade de gerir as ações e de executar uma proposta que possibilite viabilizar sua finalidade de oferecer educação de qualidade à população. Essa responsabilidade vem permeada por metas definidas pelas instâncias superiores, o que não caracteriza uma redistribuição do poder no interior do sistema escolar.

Na realidade, indica uma participação relativa da unidade educacional, pois está submetida ao controle de um plano diretor estabelecido na esfera federal, e uma autonomia meramente operacional, que responde pela qualidade da educação, sem vincular a responsabilidade ao poder central, pois cabe a cada unidade revelar seus avanços. Este processo não pode ser considerado uma gestão ampla e participativa.

Para Marx e Engels (2007), a autonomia é negada neste modelo de sociedade de classes. Assim sendo, para romper com essa ontologia, há que se romper com esse modelo de gestão e de organização da sociedade.

Nesta perspectiva de ampliar a participação da escola, as relações internas da instituição modificam-se, o que leva a definir novos contornos de ação e de interações entre os sujeitos que compõem o coletivo da escola, o qual se preocupa em inserir o Programa no projeto pedagógico já existente e em responder a esses novos parâmetros de exigência, sem possibilitar uma reflexão coletiva e atenta a todas essas mudanças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a exposição final desta investigação, optei por elencar as proposições do programa Mais Educação apresentadas no decorrer da pesquisa, suas afirmações e contradições, para inter-relacioná-la com as ações produzidas e analisar as mudanças provocadas pelo programa. Trata-se de debater as possibilidades da construção de um processo educativo de educação integral.

Nesse sentido, é importante ressaltar que o Programa Mais Educação é uma proposta que ocorre paralelamente à escola e, portanto, está desagregado dos saberes nela trabalhados. O mesmo tem seu trabalho educativo desenvolvido por voluntários, o que não promove a construção de coletivos educativos na escola e, portanto, causa incertezas ao estabelecer novos parâmetros de ação pedagógica. Sem o envolvimento de todos nesta construção torna-se inviável desenvolver uma proposta conjunta para a instituição.

Outro aspecto a ser dimensionado é que o Programa Mais Educação não oferece investimentos, apenas ajuda de custo para manter uma equipe de voluntários e para aquisição de alguns equipamentos e materiais de uso cotidiano. A diversidade supostamente ofertada na realidade são oficinas que não garantem uma formação continuada ao aluno, diante da própria flexibilidade de sua participação. Entendo isso como um processo que prejudica a criança e o jovem em sua formação plena e em seus valores éticos pela falta de compromisso em participar nessas modalidades de estudos e pela impossibilidade de um aprofundamento teórico de qualquer modalidade de aprendizagem em razão da rotatividade das turmas.

O Programa é partidário, é de governo, e não de Estado, logo fica passível de mudanças ou de abandono mediante novo governo; sendo assim, é pontual, não é sistêmico. Mais desarticula do que articula o trabalho educativo da escola, uma vez que cria ações descontextualizadas do projeto pedagógico da escola.

A ação interministerial perde-se na estrutura municipal. Não há ação entre secretarias, o que deveria ocorrer como ação integrada entre Secretaria da Educação, Desenvolvimento Social, Esportes e Lazer, Cultura e Meio Ambiente.

Nesse sentido, a tese defendida aqui é a de que Educação no País deve passar por discussão popular na escola. Requer a construção de um espaço que privilegie a educação integral. Portanto, as políticas públicas, desde sua gestação até sua implantação, precisam ser acompanhadas por esses coletivos, constituindo o acompanhamento e controle dos processos, sobretudo dos investimentos em infraestruturas e pessoal qualificado que atue com formação acadêmica e com experiência popular, de modo que haja um trabalho integrado em todos os níveis do sistema educacional; um coletivo que demande suas necessidades, formule propostas e ao qual caiba instituir uma política pública municipal, com secretarias que se encarreguem de fornecer orientações e suporte técnico para as ações que a escola necessite. Porém é importante destacar que com este argumento estou me referindo a um programa que deve constar como plano de ação.

O que ficou evidenciado nesta proposta de Programa é a inviabilidade do próprio atendimento aos alunos pela falta de infraestrutura para atender a todos; as atividades são pontuais, os estudantes ou seus familiares que escolhem as atividades e, portanto, não envolvem a todos. Assim, o trabalho educativo é fragmentado muito antes de chegar à sala de aula e antes da possibilidade de um coletivo construído internamente. Isso ocorre pela ingerência do Estado nas ações pedagógicas, nas práticas que são próprias da escola, limitando a possibilidade da ação educativa autônoma de forma constitutiva do lugar, restringindo as condições de criar caminhos próprios a cada campo do conhecimento e da possibilidade de interagir com os demais campos do conhecimento.

Em outras palavras, uma cidade-educativa ou um bairro-escola, como proposta de um Programa, a definição de novas formas de compor a cultura, os espaços formativos. Requer, ainda, criar outros modelos de escola que viabilizem aos educandos outros ambientes educativos, com outras linguagens, outras possibilidades de interação na formação de um ambiente de qualidade, com mais possibilidade de aprofundamento conceitual, explorando outras técnicas e habilidades, muitas vezes específicas de determinado conhecimento.

Para isso, uma cidade-escola deve dispor todas essas modalidades de escolas à população para além de fragmentos de cada modalidade dentro da

escola. Pensar uma escola integral nos tempos atuais não é adaptar o que há hoje com suas mais diversas precariedades.

Esta escola que temos requer pensar sua própria função de formação, visualizar o trabalho educativo que se fragmentou na política quando a escola foi pensada sem a sua presença; quando foi pensada e formulada por profissionais que refletem a lógica da política, da economia e do atendimento assistencial à população, e não um projeto de educação que possibilite ensinar as crianças a se enxergarem dentro do mundo, a se verem agindo e atuando, possibilitando-lhes escolhas, para si e seu espaço de construção social, de participação nos coletivos dos quais se sinta pertencente.

Na realidade, o que a educação brasileira necessita com urgência é de um sistema nacional de educação, que não fique vulnerável às mudanças político-partidárias, portanto submetida a intervenções constantes. Entendo, assim, que para a garantia da permanência dos direitos já conquistados e para os avanços necessários é necessário estabelecer, de forma perene, uma educação com a participação dos educadores para um trabalho educativo não reprodutor e não alienante. Resgatar a totalidade do trabalho educativo entre as funções manuais e intelectuais é evidenciar o agir cotidiano com a práxis para a participação comunitária e na política educacional.

Pensar hoje em um modelo de ensino integral para toda a população, sem os profissionais da educação envolvidos, sem recursos financeiros e sem infraestrutura parece-me uma tarefa impossível, pois a educação integral escolar pressupõe formar o aluno para a vida social em sua totalidade. Para, desta forma, elaborarmos uma educação integral nos tempos atuais diante de tantos desafios sociais, econômicos e culturais seria importante que pudéssemos retomar as concepções básicas da politecnicidade defendida por Marx (2007), que viabilize o fim da exclusão, não simplesmente pelo controle de matrículas, ou seja, não é suficiente que todos os alunos em idade escolar estejam frequentando a escola. A educação atual requer mais avanços, necessita de uma formação pautada no ensino em que todos os estudantes se sintam completos a partir de sua convivência social e para o trabalho.

Gerar um ambiente de formação integral requer pensar de forma não alienante em que não se reduza o trabalho apenas a produção material, como alternativas de sobrevivência, mas como trabalho que cria e elabora a partir dos

saberes que estruturam o conhecimento elaborado historicamente pelo homem em todas as suas dimensões. Para uma formação nas artes, na ciência, na filosofia, na história e em todas as áreas de saberes, para sua elevação acima do cotidiano que aliena e reproduz, mas para a construção de sua condição de homem consciente de seu tempo.

Para romper com essa estrutura que compõe este modelo de educação integral proposta no programa Mais Educação é necessário que os grupos intelectuais do país promovam ações que ampliem os debates públicos, que lutem para fortalecer uma política democrática para analisar a concepção de mundo da sociedade atual.

Tal concepção pode produzir manifestação de uma atividade intelectual, momentos da crítica e de consciência, para repensar a formação na sociedade moderna. Tal reflexão faz-nos pensar o quanto tem sido possível aos educadores de todos os níveis de ensino envolver-se em tais questões. Mas será necessário romper com tais barreiras que fragmentam o processo educativo, para produzir mudanças.

Atualmente esse objetivo não está presente nesta sociedade. Portanto, enquanto o trabalho educativo estiver em um processo alienante, não haverá transformação desse modelo de escola e de sociedade, cuja formação humana está definida para atender às exigências do capital.

Assim é necessário que ocorra uma transformação no modelo econômico, da sociedade, pois esse modelo nunca permitirá mudanças significativas na forma de compor as escolas do país. Os governos envolvidos com os princípios do capital sempre atenderam as novas exigências que forem demandadas do mercado. Isso tem sido perpetuado na história do país.

Essa ruptura só será possível pela mudança dos caminhos da política por meio do fortalecimento dos processos democráticos e pela consciência popular da inviabilidade de mudanças diante deste processo econômico e que juntamente com os grupos de intelectuais de cada área de saberes tragam a realidade produções críticas para comporem processos econômicos, sociais, e conseqüentemente educativas. Do contrário continuaremos a assistir novos programas a cada novo governo, buscando ações paliativas para atendimento dos interesses do capital.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, A. (Coord.). **Conselhos de Escola: formação para e pela participação**. São Paulo: Cortez, 2005.

ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Bairro-escola passo a passo**. Belo Horizonte: Ministério da Educação/Unicef. s.d. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/bairro\\_escola.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/bairro_escola.pdf)>. Acesso em: 13 nov. 2012.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2000.

BITTAR, M.; FERREIRA, A. J. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, mai.-ago. 2009.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

BOTEGA, L. R. A Conferência de Jomtien e a educação para todos no Brasil dos anos 1990. **Educação Online**. 18 set. 2005. Disponível em: <[http://educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=22:a-conferencia-de-jomtien-e-a-educacao-para-todos-no-brasil-dos-anos-1990&catid=4:educacao&Itemid=15](http://educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22:a-conferencia-de-jomtien-e-a-educacao-para-todos-no-brasil-dos-anos-1990&catid=4:educacao&Itemid=15)>. Acesso em: 7 jan. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/constituicao%20federal.htm>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (1990). Estatuto da criança e do adolescente e legislação correlata: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e

legislação correlata. 10. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23/12/1996. Disponível em:

<<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>.

Acesso em: 18 ago. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe do serviço voluntário e da outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19/02/1998. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9608.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2013.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10/01/2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2013

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pradime**: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2006. v. 3. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pradime/cader\\_tex\\_3.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pradime/cader_tex_3.pdf)>. Acesso em: 18 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007a. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/aceso-a-informacao/legislacao/assistenciasocial/portarias/2007/Portaria%20Interministerial%20no%2018-%20de%2024%20de%20abril%20de%202007.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2013.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007b. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>.

Acesso em: 20 set. 2014

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 2007c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm)>.

Acesso em: 3 ago 2014.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. FUNDEB. Regulamenta a Lei 11494/07, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jun. 2007d. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm)>. Acesso em: 3 ago. 2014.

BRASIL. INEP. **Portal Ideb**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2007e. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 19**, de 15 de maio de 2008, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 mai. 2008a. Disponível em: <[https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\\_tipo=RES&num\\_ato=00000019&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2008&sgl\\_orgao=CD/FNDE/MEC](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000019&seq_ato=000&vlr_ano=2008&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC)>. Acesso em: 3 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução /FNDE/CD/ nº 38**, de 19 de agosto de 2008, estabelece critérios para o repasse de recursos financeiros à conta do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, previstos na Medida Provisória nº 2.178-36, de 2 de agosto de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 ago. 2008b. Disponível em: <[https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\\_tipo=RES&num\\_ato=00000038&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2008&sgl\\_orgao=CD/FNDE/MEC](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000038&seq_ato=000&vlr_ano=2008&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC)>. Acesso em: 13 out. 2013.



BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**. SAEB: ensino médio, matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SAEB/Inep, 2008c.

BRASIL. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC, 2009a. (Série Mais Educação). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**. Passo a passo. Brasília: MEC, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gestão intersetorial no território**. Brasília: MEC, 2009c. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede de saberes mais educação**. Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral. Brasília: MEC, 2009d. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)>. Acesso em: 16 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº. 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2010b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em: 16 jul. 2013.

BRASIL. **Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Integral**, no exercício de 2010, Brasília: MEC, 2010c.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011. Dispõe sobre os procedimentos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 abr. 2011a. Disponível em:

<[https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\\_tipo=RES&num\\_ato=00000017&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2011&sgl\\_orgao=CD/FNDE/MEC](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000017&seq_ato=000&vlr_ano=2011&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC)>. Acesso em: 16 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 20, de 06 de maio de 2011, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 mai. 2011b. Disponível em:

<[https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\\_tipo=RES&num\\_ato=00000019&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2008&sgl\\_orgao=CD/FNDE/MEC](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000019&seq_ato=000&vlr_ano=2008&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC)>. Acesso em: 16 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**. Prova Brasil. Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB/Inep, 2011c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secadi**. 2013a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=290&Itemid=816](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816)>. Acesso em: 28 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**. Passo a passo. Brasília: MEC, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual operacional de educação integral**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2013c.

BRASIL. INEP. Portal Ideb. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. IDEB - Resultados e Metas. Escola JOAO ALVES DOS SANTOS DOUTOR EMEF. 4ª série / 5º ano. 2014a. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=9868876>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

BRASIL. INEP. Portal Ideb. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. IDEB - Resultados e Metas. Escola JOAO ALVES DOS SANTOS DOUTOR EMEF. 8ª série / 9º ano. 2014b. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=9869829>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

BRASIL. INEP. Portal Ideb. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB - Resultados e Metas. Escola FRANCISCO SILVA PADRE EMEF. 4ª série / 5º ano.** 2014c. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=9870302>. Acesso em: 25 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Saiba mais: Programa Mais Educação. **Ministério da Educação.** Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2014d. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16689&Itemid=1115](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16689&Itemid=1115)> Acesso em: 2 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Prova Brasil. Apresentação. **Ministério da Educação.** s/d. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=210&Itemid=324](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324)>. Acesso em: 3 set. 2013.

CAMPINAS. Lei Municipal nº 6.662, de 10 de outubro de 1991. Cria o conselho de escola nas unidades educacionais do município de campinas. **Sistema Leis Municipais,** 6 abr. 2006. Disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/lei-ordinaria/1991/667/6662/lei-ordinaria-n-6662-1991-cria-o-conselho-de-escola-nas-unidades-educacionais-do-municipio-de-campinas>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 14.543, de 25 de novembro de 2003. Altera a redação de dispositivos do Decreto nº 14.460, de 30 de setembro de 2003, que “reorganiza a estrutura administrativa, as atribuições dos departamentos, coordenadorias e setores da secretaria municipal de educação”, e dá outras providências. **Sistema Leis Municipais,** 10 abr. 2006. Disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/decreto/2003/1455/14543/decreto-n-14543-2003-altera-a-redacao-de-dispositivos-do-decreto-n-14460-de-30-de-setembro-de-2003-que-reorganiza-a-estrutura-administrativa-as-atribuicoes-dos-departamentos-coordenadorias-e-setores-da-secretaria-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 15 ago.2014.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME Nº 18, de 12 de novembro de 2010. Dispõe sobre a aprovação do Regimento Do Comitê Municipal Do Programa Mais Educação, 2010. **Diário Oficial do Município**, 26 dez. 2012. Disponível em: <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/90556>. Acesso em: 16 ago. 2011.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal de Campinas. EMEF “Dr. João Alves dos Santos”. **Plano Escolar/Projeto Pedagógico**, 2011.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Sistemas de educação recebem evolução tecnológica. **Prefeitura Municipal de Campinas**. 29 set. 2012. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=15469>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Resolução da SME nº 21, de 26 de dezembro de 2012, Fixa normas para o cumprimento dos tempos pedagógicos pelos professores da rede municipal de Campinas, e dá outras providencias. **Diário Oficial do Município**, 25 mar. 2013a. Disponível em: <<https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/91302>>. Acesso em: 10 out. 2014.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal de Campinas. EMEF “Padre Francisco Silva”. **Plano Escolar/Projeto Pedagógico**, 2013b.

CAMPINAS. Decreto Municipal n. 18.242, de 24 de janeiro de 2014. Dispõe sobre da criação do Projeto Piloto de Escolas de Educação Integral (EEI), da rede Municipal de Campinas, e dá outras providências. **Diário Oficial. Prefeitura Municipal de Campinas**, 27 jan. 2014.

CANUTO, L. C. PNE aprovado na Câmara prevê 10% do PIB em educação até 2023. **Fórum Nacional de Educação**, 17 fev. 2012. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/index.php/noticias/127-pne-aprovado-na-camara-preve-10-do-pib-em-educacao-ate-2023>. Acesso em: 25 abr. 2014.

CARDOSO, F. H. Reforma do Estado. In: BRESSER PEREIRA, L. C.; SPINK, P. (Orgs.) **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. São Paulo: FGV, 1998. p. 15-19.

CARLI, R. Essência e verdade: duas categorias do método de Marx. **Prometeus – Viva Vox – DFL**, ano 4, n. 8, jul.-dez. 2011.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira: tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo/Rio de Janeiro: Cortez/Flacso do Brasil, 1991.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 8., 2009, Campinas. **Anais...** Campinas: FE/UNICAMP : HISTEDBR, 2009. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/GINN\\_Ni3M.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/GINN_Ni3M.pdf). Acesso em: 15 jan. 2014.

FNDE. Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>>. Acesso em: 20 jun. 2012

GANZELI, P. **Reinventando a escola pública por nós mesmos**. Campinas: Alínea, 2011.

GARCIA, V. A. Um sobrevôo: o conceito de educação não-formal. In: PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (Orgs.). **Educação não-formal**: contextos, percursos e sujeitos. Campinas: Unicamp/Setembro, 2005.

GPEARI – Gabinete de Planejamento, Estratégia, Avaliação e relações internacionais. Ministério das Finanças de Portugal. **O que é o grupo do Banco Mundial?** s.d. Disponível em: <<http://www.gpeari.min-financas.pt/relacoes-internacionais/relacoes-multilaterais/instituicoes-financeiras-internacionais/banco-mundial/o-que-e-o-grupo-do-banco-mundial>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

GOHN, M. G. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan.-abr. 2009.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, A. **Materialismo histórico e a filosofia de Benedetto Croce**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 1981.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização: Brasileira, 2004a. v. 1.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização: Brasileira, 2004b. v. 2.

GRAMSCI, A. **La nostra città futura**. Scritti Torinensi (1911-1922). Roma: Carocci, 2004c.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX. 1914-1991**. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IASI, M. **O dilema de Hamlet**. O ser e o não ser da consciência. São Paulo: Viramundo, 2002.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas/São Paulo: Autores Associados/HISTEDBR, 2002.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LESSA, S.; TONET, I. **Escritos políticos**. Organização e Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIMA, L. C. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. 2. ed. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1998.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, L. C. **Organização escolar e democracia radical**. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 2010. Tese (Doutorado em Livre-Docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo.

LOMBARDI, J. C. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. **HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 347-366, abr. 2011. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art24\\_41e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art24_41e.pdf)>. Acesso em: 18 set. 2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. **A história e a consciência de classe**. Porto: Escorpião, 1974.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. São Paulo: Ciências Humanas, 1978. (Coleção Temas de Ciências Humanas).

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, G. **Per una Ontologia dell' Essere Sociale**. Roma: Editori Riuniti, 1981a. ("Para a ontologia do ser social: o trabalho" – Tradução de Ivo Tonet [UFAL], a partir do texto // *Lavoro*, primeiro capítulo do segundo tomo).

LUKÁCS, G. A ontologia de Marx: questões metodológicas preliminares. In: NETTO, J. P. (Org.). **Georg Lukács**. São Paulo: Ática, 1981b.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Campinas: Alínea, 2008. (Coleção Educação em Debate).

MARTINS, M. F. **Marx, Gramsci e o conhecimento**. Ruptura ou continuidade? Campinas: Autores Associados, 2008.

MARX, K. Posfácio da 2. ed. In: MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Tradução de Reginaldo Santana. 8. ed. São Paulo: Difel, 1982.

MARX, K. Carta a Annenkov: crítica a Proudhon. In: FERNANDES, F. (Org.). **Marx e Engels**. História. São Paulo, Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: 70, 1984.

MARX, K. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1992.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996. t. 1.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. 17. ed. Tradução de Reginaldo Sant'Ana. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1 e 2.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 1.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1992.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo. Tradução de A. Pina e I. Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010.

MOLL, J. Desafios, avanços e limites do sistema educacional e da organização curricular no século XXI. In: SCOCUGLIA, A. Prefeitura Municipal de Gravataí. **I Encontro Internacional de Educação: educação e direitos humanos**. Gravataí: SMED, 2007. p.139-148.



MOLL, J. (Org.). **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada**. Brasília: SEB/MEC, 2011. (Série Mais Educação).

MORAIS, J. B.; WERMUTH, M. A. D. A crise do *welfare state* e a hipertrofia do estado penal. **Estado e Sociedade**, n. 41, p. 107-129, jul.-dez. 2012.

NETTO, J. P. **Relendo a teoria marxista da história**. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L (Orgs.). **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados, 1998.

NETTO, J. P. **O que é marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos).

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

OECD. **PISA 2009 results: what students know and can do – student performance in reading, mathematics and science**. v.1. 2010. Disponível em: <<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9810071e.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2013.

OCDE. Portal. Who drives the OCDE's work. 2015. Disponível em: <<http://www.oecd.org/about/whodoeswhat/>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo a política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

OLIVEIRA, J. A. P. Desafios do planejamento em políticas públicas: diferentes visões e práticas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, p. 273-288, mar.-abr. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-76122006000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122006000200006)>. Acesso em: 15 jan. 2014.

OLIVEIRA, S. Sistemas da Educação recebem evolução tecnológica. **Portal da Prefeitura Municipal de Campinas**, Campinas, 20 set. 2012. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=15469>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

PRADO JR., C. **Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista**. 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/caio.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

SANTOS. Secretaria Municipal de Educação. **Programa Escola Total – Primeiros Resultados e o Monitoramento como Ferramenta de Gestão**. 2012. Disponível em:

<[http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/e107\\_files/downloads/projetos/programa\\_escola\\_total\\_caderno\\_2\\_para\\_site1.pdf](http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/e107_files/downloads/projetos/programa_escola_total_caderno_2_para_site1.pdf)>. Acesso em: 4 mar.2015.

SANTOS, M. **Natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006. (Coleção Milton Santos).

SANTOS, B. V. Direitos humanos, o desafio. **Direitos Humanos**, n. 2, p. 10-18, jun. 2009. Disponível em: <[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos\\_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2014.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curva da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmica do Nosso Tempo).

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e Educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b. p. 223-274.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 44, p. 380-412, mai.-ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-433, set.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, L. C. F. **Estado e políticas de gestão financeiras para a escola pública**: autonomia da escola no PDDE. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Belém, Pará.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul.-dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

STOER, S. R. Desocultando o voo das andorinhas. In: CORREIA, J. A. et al. (Orgs.). **Transnacionalização da educação**: da crise da educação à “educação” da crise. Porto: Afrontamento, 2001. p. 244-275.

TEIXEIRA, A. S. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-186.

TORRES, R. M. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. **Programa da UNESCO no Brasil 2011-2012**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002123/212357por.pdf>> Acesso em: 12 abr. 2014.

VIEIRA, V.; BIANCONI, M. L.; DIAS, M. Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências. **Ciência & Cultura**, v. 57, n. 4, p. 21-23, out.-dez. 2005.

WARDE, M. J. **Liberalismo e educação**. 1984. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)**. Campinas: Papirus, 1990.

## ANEXO – Roteiro para as entrevistas

1. A quanto tempo você está trabalhando no programa, que trabalho desenvolve e qual é seu cargo na escola?
2. O que é o Projeto “Mais Educação” para a escola? Está contribuindo para a melhoria das condições de trabalho?
3. O que mudou relacionado a:
  - a) Recursos materiais,
  - b) Projeto pedagógico da escola,
  - c) Aprendizagem dos alunos.
  - d) Cite outras abordagens identificadas.
4. Qual é o objetivo principal do programa? Especifique este objetivo.
5. Quantos alunos são atendidos? Como são atendidos? Por qual critérios são escolhidos?
6. Quem define e como é definido os projetos e atividades do programa na escola?
7. Quantos educadores sociais há na escola?
8. Quais são os projetos na escola? Que critérios foram usados para esta definição?
9. Qual o perfil dos educadores sociais? Que critérios são escolhidos? Qual é a sua formação? Quem e como são orientados?
10. Quem faz o controle financeiro do programa na escola e na SME?
11. Quem faz a gestão do programa na escola e na SME?
12. Você conceitua que o programa é bem sucedido? O que precisa melhorar?
13. O que o programa modificou a rotina da escola?
14. Como ocorre o processo de funcionamento do programa no interior da escola?
15. Comentários finais.